

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Alexandre Passos Bitencourt

**A MULTIMODALIDADE NA ABERTURA DE UNIDADES E DE
CAPÍTULOS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

GUARULHOS

2018

Alexandre Passos Bitencourt

**A MULTIMODALIDADE NA ABERTURA DE UNIDADES E DE
CAPÍTULOS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Linguísticos), da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Professor Dr. Orlando Vian Jr.

GUARULHOS

2018

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Bitencourt, Alexandre Passos.

A multimodalidade na abertura de unidades e de capítulos em um livro didático de língua portuguesa / Alexandre Passos Bitencourt. – Guarulhos, 2018.

136 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Vian Jr.

Título em Inglês: Multimodality in the opening of units and chapters of a Portuguese language textbook.

1. Multimodalidade. 2. Livro didático. 3. Linguística Sistêmico-Funcional. 4. Gramática do Design Visual. I. Vian Jr., Orlando. II. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas. III. A multimodalidade na abertura de unidades e de capítulos em um livro didático de língua portuguesa.

Alexandre Passos Bitencourt

**A MULTIMODALIDADE NA ABERTURA DE UNIDADES E DE
CAPÍTULOS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Linguísticos), da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Professor Dr. Orlando Vian Jr.

Aprovação em: 08 de junho de 2018.

Prof. Dr. Orlando Vian Jr.
(Orientador)
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Vanda Maria da Silva Elias
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Rodrigo Esteves de Lima-Lopes
Universidade Estadual de Campinas

*Dedico este trabalho aos meus amores:
à Silvia, companheira em todos os
momentos, à Kayranne e à Carolina,
pela alegria de tê-las como filhas.*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Orlando Vian Jr., pela excelentíssima orientação, por sua compreensão e incentivo, pelas conversas, por ter proporcionado em mim um amadurecimento intelectual que, certamente, carregarei por toda a minha vida, tanto como pesquisador quanto como professor da escola pública. Muito obrigado, Orlando.

À Profa. Dra. Vanda Maria da Silva Elias e ao Prof. Dr. Rodrigo Esteves de Lima-Lopes, pela leitura crítica na banca de qualificação e pelas contribuições valiosas para a construção deste trabalho final.

À Profa. Dra. Ligia Fonseca Ferreira, por ajudar-me a compreender com clareza os caminhos a percorrer no campo da pesquisa científica.

Ao Prof. Dr. Sandro Luis da Silva, pelas inesquecíveis aulas nas duas disciplinas que fiz sob sua ministração.

À minha família, Sílvia, Kayranne e Carolina, pela compreensão e por sempre apoiar e respeitar minhas escolhas.

Aos meus pais, Alcides e Edilene, pois mesmo não sabendo o verdadeiro significado deste estudo pra minha vida, sempre sonharam isso para mim.

Aos meus irmãos e irmãs, Ailton, Analicio, Elizangela e Elizabete, por nossa união.

A meu amigo, José Silveira, diretor da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, por sonhar uma educação pública de qualidade social. Obrigado meu caro, pelo apoio e incentivo.

Aos professores, alunos, funcionários e comunidade da EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida, pelo generoso acolhimento.

A todos os meus amigos e familiares, em especial às minhas cunhadas Silvana, por ter nos apoiados quando mais precisamos e a Thaís pela gentileza de ler e apontar correções ao texto.

Ao programa e à secretaria de Pós-Graduação em Letras da UNIFESP Campus Guarulhos.

Ao amigo Pedro, por nossa amizade e pelas longas conversas. Ao Elio, Dayane, Fabiane e Ana Carolina orientandas e orientandos do professor Orlando, pela amizade e apoio de vocês na minha qualificação.

Ao amigo Uilson, pela amizade e pelas longas conversas no decorrer das três disciplinas que fizemos juntos.

A Jesus Cristo, por sua infinita misericórdia, pela graça e liberdade, verdadeiros significados da vida.

O texto, dissemos, é uma instância do processo e produto de significado social em um contexto particular de situação (HALLIDAY, 1989, p.11).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar aspectos da multimodalidade na abertura das unidades e dos capítulos do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) para o nono ano do ensino fundamental, *Português Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014. Objetiva-se, especificamente, analisar como se configura a integração entre os modos visual e verbal conforme proposta por Painter, Martin e Unsworth (2013), geralmente porque o tratamento dado às imagens no Livro Didático (LD) tende a situar o leitor mais em direção ao campo da observação do que na leitura propriamente dita, dessa forma, pode contribuir para distanciá-lo da imagem a fim de aprender com os elementos dela, já que se constitui como uma semiose carregada de múltiplos significados. Para tanto, adotamos como perspectiva teórica a Linguística Sistêmico-Funcional para analisar as variáveis de registro (Campo, Relações e Modo), propostas por Halliday (1989) e Eggins (2004), para verificarmos como a variável Modo pode possibilitar a construção de significados. Também fazem parte do enquadre teórico a Gramática do Design Visual proposta por Kress e van Leeuwen (2006), e o conceito de integração intermodal proposto por Painter; Martin e Unsworth (2013) e utilizada por Dias e Vian Jr. (2017) para o LD. Adotamos uma abordagem metodológica de caráter qualitativo (FLICK, 2004), para análise e discussão do *corpus* formado por textos verbais e visuais que compõem a abertura de unidades e de capítulos do LD. Buscou-se descrever tanto a forma como se caracteriza a relação estabelecida na integração intermodal entre texto verbal e texto visual, como de que maneira é construído o significado multimodal no *layout* das páginas de abertura das unidades e dos capítulos do LD e, também, a forma como podem ser construídos os significados nos textos baseados nas variáveis de registro (Campo, Relações e Modo). Os resultados revelam que a abertura das unidades e dos capítulos do LD sob análise apresentam recursos multimodais que podem ser utilizados pelos professores de língua portuguesa para promover multiletramentos ao aluno, portanto, apontamos que o LD analisado se constitui como uma poderosa fonte de elementos repletos de aspectos para ser utilizados em sala de aula e que possuem um vasto potencial à promoção do letramento multimodal.

Palavras-chave: Multimodalidade; livro didático; Linguística Sistêmico-Funcional; Gramática do Design Visual; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze multimodal aspects at the opening of the units and chapters of the Portuguese Language Textbook for the ninth year of basic education, *Português Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), approved by the National Textbook Program from 2014. The goal of this paper is to specifically analyze how visual and verbal modes are integrated as proposed by Painter, Martin and Unsworth (2013), usually because images in the textbook tend to situate the reader more as an observer than as a real reader, therefore, can this contribute to distance him/her from the image in order to learn from what happens in the image, since it is a semiosis with plenty of multiple meanings. To do so, we have adopted Systemic Functional Linguistics as a theoretical framework to analyze the Register variables (Field, Tenor and Mode), proposed by Halliday (1989) and Eggins (2004) to verify how the variable Mode can allow meaning making. It is also part of the theoretical framework the Grammar of Visual Design proposed by Kress and van Leeuwen (2006), and the concept of intermodal integration proposed by Painter; Martin and Unsworth (2013) and applied to the textbook by Dias and Vian Jr. (2017). We adopt a methodological qualitative research approach. (FLICK, 2004), for analysis and discussion of the corpus consists of verbal and visual texts that make up the opening of units and chapters of the textbook. It was sought to describe both in what way is the relationship established in intermodal integration between verbiage and image as in what way the meaning is constructed in multimodal layout of the opening pages of the units and chapters of the textbook under analysis and, also, how the meanings can be construed in the texts based on Register variables (Field, Tenor and Mode). The results reveal that the opening of the units and chapters of the textbook point to the fact that it can be dealt with as a multimodal resource used by Portuguese language teachers to promote multi-literacy to the student, so it was pointed out that the analyzed textbook is a powerful source of elements filled with aspects to be used in the classroom and have a vast potential to promote multimodal literacy.

Keywords: Multimodality; textbook; Systemic Functional Linguistics; Grammar of Visual Design; Portuguese Language teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADMSF:** Análise do Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional
- CNLD:** Comissão Nacional do Livro Didático
- COLTED:** Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
- EF:** Ensino Fundamental
- FAE:** Fundação de Assistência ao Estudante
- FENAME:** Fundação Nacional do Material Escolar
- FLD:** Fundo do Livro Didático
- FNDE:** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GDV:** Gramática do Design Visual
- GSF:** Gramática Sistêmico-Funcional
- INL:** Instituto Nacional do Livro
- LD:** Livro Didático
- LDLP:** Livro Didático de Língua Portuguesa
- LSF:** Linguística Sistêmico-Funcional
- MEC:** Ministério da Educação
- MP:** Manual do Professor
- PLIDEF:** Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
- PNLD:** Plano Nacional do Livro Didático
- PPP:** Projeto Político Pedagógico
- SME-SP:** Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
- SS:** Semiótica Social
- USAID:** Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Variáveis do contexto de situação.....	8
Figura 2: Anúncio publicitário.....	9
Figura 3: Exemplos de distância espacial-interpessoal.....	11
Figura 4: Distância espacial-interpessoal.....	11
Figura 5: Distância experiencial.....	12
Figura 6: Estrutura representacional.....	15
Figura 7: Ação não-transacional.....	16
Figura 8: Ação transacional.....	16
Figura 9: Ação bidirecional.....	16
Figura 10: Reacional transacional.....	16
Figura 11: Reacional não-transacional.....	16
Figura 12: Verbal e mental.....	17
Figura 13: Conversão.....	17
Figura 14: Simbolismo geométrico.....	17
Figura 15: Classificacional.....	18
Figura 16: Analítico.....	18
Figura 17: Definição dos quatro estratos para criação de significado.....	19
Figura 18: Focalização.....	23
Figura 19: Tipos de fontes nos <i>layouts</i> do LD analisado.....	25
Figura 20: Tipos de serifas.....	25
Figura 21: Integração intermodal.....	27
Figura 22: Opções de um <i>layout</i> complementar.....	28
Figura 23: Opções de <i>layout</i> integrado.....	29
Figura 24: Aspectos preliminares da pesquisa qualitativa.....	35
Figura 25: Primeira parte do sumário da coleção.....	49
Figura 26: Unidade 1.....	53
Figura 27: Unidade 2.....	54
Figura 28: Unidade 3.....	55
Figura 29: Unidade 4.....	56
Figura 30: <i>Layout</i> na organização horizontal.....	57
Figura 31: <i>Layout</i> na organização horizontal.....	58
Figura 32: Aspectos multimodais semelhantes nas unidades do LD.....	64

Figura 33: As variáveis de registro para a abertura das unidades.....	66
Figura 34: Capítulo 1 da unidade1.....	70
Figura 35: Texto centralizado do capítulo 1 da unidade 1.....	71
Figura 36: Capítulo 2 da unidade1.....	72
Figura 37: Texto centralizado do capítulo 2 da unidade 1.....	73
Figura 38: Capítulo 3 da unidade 1.....	74
Figura 39: Texto centralizado do capítulo 3 da unidade 1.....	75
Figura 40: Capítulo 1 da unidade 2.....	77
Figura 41: <i>Layout</i> do tipo complementar.....	78
Figura 42: Texto centralizado do capítulo 1 da unidade 2.....	78
Figura 43: Capítulo 2 da unidade 2.....	79
Figura 44: Texto centralizado do capítulo 2 da unidade 2.....	80
Figura 45: Capítulo 3 da unidade 2.....	82
Figura 46: Texto centralizado do capítulo 3 da unidade 2.....	83
Figura 47: Capítulo 1 da unidade 3.....	85
Figura 48: <i>Layout</i> do tipo complementar.....	86
Figura 49: Texto centralizado do capítulo 1 da unidade 3.....	86
Figura 50: Capítulo 2 da unidade 3.....	88
Figura 51: Texto centralizado do capítulo 2 da unidade 3.....	89
Figura 52: Capítulo 3 da unidade 3.....	90
Figura 53: Texto centralizado do capítulo 3 da unidade 3.....	91
Figura 54: Capítulo 1 da unidade 4.....	92
Figura 55: Texto centralizado do capítulo 1 da unidade 4.....	93
Figura 56: Capítulo 2 da unidade 4.....	95
Figura 57: Texto centralizado do capítulo 2 da unidade 4.....	96
Figura 58: Capítulo 3 da unidade 4.....	97
Figura 59: Texto centralizado do capítulo 3 da unidade 4.....	98
Figura 60: <i>Layouts</i> com interpolação na horizontal e na vertical.....	100
Figura 61: Fontes serifadas e não-serifadas.....	101
Figura 62: Organização tipográfica dos <i>layouts</i>	102
Figura 63: Distribuição entre o texto verbal e o visual nos capítulos do LD...	106
Figura 64: Síntese da distribuição entre texto verbal e texto visual nos capítulos do LD.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Textos visuais circundados pelo texto verbal	100
Gráfico 2: Organização das imagens no <i>layout</i>	104
Gráfico 3: Porcentagem do texto verbal e do visual no <i>layout</i>	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Metafunções da linguagem.....	7
Quadro 2: Exemplo de configuração contextual das variáveis.....	10
Quadro 3: Distribuição dos trabalhos em multimodalidade por universidades segundo Araújo (2011).....	20
Quadro 4: Mudanças na distribuição do LD, com a criação do PNLD em 1985..	38
Quadro 5: Quantidade de coleções distribuídas para o nono ano.....	40
Quadro 6: Estrutura das resenhas no Guia de Livros Didáticos.....	42
Quadro 7: Informações sobre a coleção analisada.....	45
Quadro 8: Estrutura do livro em unidades e capítulos.....	46
Quadro 9: Pontos fortes e fracos Guia PNLD 2014, Língua Portuguesa.....	49
Quadro 10: Cores referentes às unidades e capítulos.....	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1.....	6
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	6
1.1 A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	6
1.1.1 CONTEXTO DE SITUAÇÃO: REGISTRO.....	8
1.1.2 VARIÁVEL <i>MODO</i> NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO MULTIMODAL.....	10
1.2 GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL.....	13
1.2.1 MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	18
1.2.2 LETRAMENTO MULTIMODAL.....	22
1.2.3 ELEMENTOS TIPOGRÁFICOS NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO MULTIMODAL.....	24
1.2.4 ANÁLISE DE DISCURSO MULTIMODAL SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	26
1.2.5 INTEGRAÇÃO INTERMODAL.....	27
CAPÍTULO 2.....	31
METODOLOGIA DE PESQUISA.....	31
2.1 OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	32
2.2 ABORDAGEM ANALÍTICA.....	33
2.3 O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO.....	36
2.3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.....	37
2.3.2 O PPROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DE 2014.....	39
2.3.3 O GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD DE 2014.....	41
2.3.4 LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	43
2.4 CRITÉRIOS ADOTADOS PARA A SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i>	44
2.5 A COLEÇÃO ANALISADA.....	45
2.6 VARIÁVEIS DE REGISTRO, CAMPO, RELAÇÃO E MODO.....	50
CAPÍTULO 3.....	52
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	52
3.1 A ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES.....	52
3.2 A ESTRUTURAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	67
3.2.1. CONFIGURAÇÃO MULTIMODAL DOS CAPÍTULOS DA UNIDADE 1.....	69
3.2.2. CONFIGURAÇÃO MULTIMODAL DOS CAPÍTULOS DA UNIDADE 2.....	76
3.2.3 CONFIGURAÇÃO MULTIMODAL DOS CAPÍTULOS DA UNIDADE 3.....	84
3.2.4 CONFIGURAÇÃO MULTIMODAL DOS CAPÍTULOS DA UNIDADE 4.....	92
3.2.5 SÍNTESE DA CONFIGURAÇÃO MULTIMODAL DOS CAPÍTULOS.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115

INTRODUÇÃO

A questão central que motivou a realização da presente pesquisa partiu de minha prática como professor de português e de minha preocupação com as imagens no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP). Nesse sentido, decidi estudar como elas se estruturam no Livro Didático (LD) com o objetivo de compreender como poderiam ser exploradas pelo professor de Língua Portuguesa (LP) e, assim, contribuir para a promoção do letramento visual dos alunos.

Geralmente o LDLP tende a instruir o leitor a assumir o papel de observador de imagens. Esse aspecto, de certa forma, serve como dispositivo para colocar o leitor numa posição de distanciamento da imagem e, por isso, pode deixar de aprender com o que acontece dentro dela. Como professor de LP sempre me inquietou a presença das imagens no LD, principalmente, a relação estabelecida entre elas e os textos verbais. Dessa preocupação surgiu o objetivo de investigar a multimodalidade no LDLP para buscarmos compreender seu papel no LD, se realmente carregam significado próprio ou são colocadas junto ao texto verbal como forma de complementaridade do assunto tratado nesse texto.

Ao buscar trabalhos que abordassem a multimodalidade, verificamos que Catto (2013) aborda o letramento multimodal, voltado para a participação em gêneros discursivos em LD de língua inglesa. Gualberto (2016), por seu turno, aborda a multimodalidade em materiais didáticos de língua portuguesa. Dias e Vian Jr. (2017) abordam a análise de discurso multimodal Sistêmico-Funcional em LDs de inglês, no entanto, não encontramos trabalhos de análise do LDLP sob a perspectiva da integração intermodal entre o texto verbal¹ e o texto visual, conforme proposto por Painter, Martin e Unsworth (2013).

¹ Painter, Martin e Unsworth (2013) utilizam o termo “verbiagem” (*verbiage*) para fazer referência ao texto verbal. Pelo fato de este ser utilizado nos processos verbais para se referir ao que é dito pelo dizente (*sayer*), utilizaremos nesta dissertação o termo “texto verbal”.

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que todo texto é multimodal (KRESS, 2000), uma vez que nele está envolvido mais de um modo de comunicação para se construir significados, haja vista que mesmo em textos completamente verbais podem ser usados recursos típicos de multimodalidade, tais como:

- diferentes fontes podem aparecer em negrito, itálico, sublinhado;
- alinhamento: à direita, à esquerda, centralizado, justificado;
- uso de cores nas fontes;
- tipografias.

Dessa forma, acreditamos que o estudo em torno dos aspectos multimodais presentes na abertura das unidades e dos capítulos do LDLP, analisados nesta pesquisa, pode contribuir para a promoção da aprendizagem dos alunos, no que se refere à multimodalidade. Bem como, para os professores de LP, principalmente, os da rede municipal de ensino de São Paulo, pois, no Currículo da Cidade lançado em 2017, a Secretaria Municipal de Ensino (SME) destaca no Componente Curricular de LP a importância de trabalhar os aspectos multimodais dos textos.

Esta pesquisa também visa contribuir com o trabalho de professores de LP a respeito das questões referentes à multimodalidade, porque de acordo com pesquisa realizada por Araújo (2011), sobre o mapeamento de pesquisas com multimodalidade por universidade, o número de trabalhos que tratam de questões sobre multimodalidade, embora tenha aumentado significativamente, ainda são pouco expressivos. Para isso, buscamos desenvolver um estudo qualitativo, baseado na Gramática do Design Visual (GDV) proposta por Kress e van Leeuwen (2006), além da ampliação dessa teoria, no trabalho de Painter, Martin e Unsworth (2013) já mencionado.

Segundo Kress (2010), os estudos em torno dos aspectos multimodais requerem do pesquisador aprofundamento sobre o conhecimento do conceito da Semiótica Social (SS), derivada dos trabalhos de Halliday (1978, 1989), tendo em vista que o interesse da SS se encontra basicamente voltado para o

significado em todas as suas formas, surgidos tanto dos ambientes sociais, quanto em virtude das interações sociais (KRESS, 2010).

Para verificarmos a forma como o *layout* da abertura das unidades e dos capítulos do LD se encontra organizado estruturalmente, do ponto de vista da integração intermodal, buscamos fundamentação teórica em Painter, Martin e Unsworth, (2013) e em Dias e Vian Jr (2017), tendo em vista que tais estudos enfatizam aspectos multimodais, mais notadamente, a integração intermodal entre o texto verbal e o texto visual. Já autores como Kress e van Leeuwen (2001, 2006), Brito e Pimenta (2009), Lima e Monta (2009), Paiva (2009), Kress (2010), Veloso (2014) e Ribeiro (2016) enfatizam a multimodalidade, sobretudo os aspectos da GDV. Esses estudos contribuirão com os aspectos de análise e discussão dos dados desta pesquisa.

Além das teorias sobre multimodalidade que embasam esta investigação, procuramos suporte teórico na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Michael A. K. Halliday (1989), mais propriamente nas noções de Contexto de Situação (Registro) e suas variáveis de *Campo*, *Relações* e *Modo*² (EGGINS, 2004), para podermos compreender como os significados são construídos a partir dos textos analisados, tanto o verbal como o visual presentes no *layout* das páginas de abertura das unidades e dos capítulos do LD. Como ponto norteador para nossas discussões, nesta pesquisa, temos o intuito de responder as seguintes perguntas:

- (1) Como se caracteriza a relação entre o modo verbal e o modo visual na abertura das unidades e dos capítulos do LD?**
- (2) Como o significado multimodal pode ser construído na abertura das unidades e dos capítulos do LD analisado?**
- (3) Como podem ser construídos os significados nos textos analisados a partir das três variáveis de Registro: Campo, Relações e Modo?**

² Nossa opção pelo uso do itálico tem como objetivo destacar as variáveis.

Na tentativa de apresentar uma possível resposta para as perguntas elencadas, o *corpus* foi gerado do LDLP do nono ano aprovado pelo PNLD de 2014 intitulado *Português Linguagens*, com maior número de exemplares distribuídos nas escolas públicas de Ensino Fundamental (EF). Tendo em vista o conceito de multimodalidade apontado por Kress (2010) já mencionado anteriormente, nesse caso, optamos por fazer um recorte de forma a delimitar o *corpus* para a análise da integração intermodal entre o texto verbal e o texto visual, conforme o proposto por Painter, Martin e Unsworth (2013) e como esta se configura na abertura das unidades e dos capítulos do LD.

Para apresentar a análise e a discussão dos dados, bem como a teoria que embasa esta pesquisa e a metodologia utilizada, este trabalho está organizado em três capítulos. O capítulo I – **Fundamentação Teórica** – apresenta as teorias que embasam este trabalho, no que diz respeito à LSF e a multimodalidade, para tanto, está organizado em duas partes.

Na primeira parte, discutimos o conceito da LSF em Halliday e Hasan (1989), Halliday (1994) e Eggins (2004), bem como em trabalhos em português que abordam a LSF, como os de Gouveia (2009), Ikeda e Vian Jr. (2006), Vian Jr. (2009), Fuzer e Cabral (2014). Na segunda parte, discutimos o conceito de multimodalidade e suas ocorrências em LDs, sob o ponto de vista da SS proposta em Hodge e Kress (1988), da Gramática do Design Visual proposta por Kress e van Leeuwen (2006) e o conceito de integração intermodal proposto por Painter, Martin e Unsworth (2013) e utilizado em Dias e Vian Jr. (2017).

No capítulo II – **Metodologia de pesquisa** – descrevemos a metodologia utilizada e, para tanto, discorremos sobre o objetivo e perguntas de pesquisa. Apresentamos também o tipo de pesquisa utilizado, a forma como os dados estão organizados para a análise e os critérios adotados para a seleção do *corpus*. Apontamos a maneira como se encontra estruturada esquematicamente a coleção analisada e os procedimentos que adotamos para delimitarmos o *corpus* da pesquisa.

Neste capítulo abordamos também os LDs em contexto amplo, apresentamos um breve contexto histórico do PNLD, e buscamos embasamento em trabalhos que apontam o papel do LD no contexto escolar brasileiro como Rojo e Batista (2003), Dionísio e Bezerra (2005) e Bagno (2013). De acordo com esses autores, o LD, muitas vezes, tem sido o único material utilizado por escolas públicas, principalmente, quando se trata de escolas distantes dos grandes centros urbanos. Nesse sentido, é possível afirmar que o LD tem um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem e, por essa razão, é necessário que sua utilização favoreça ao aluno tanto na aprendizagem dos conteúdos quanto na reflexão em busca da resolução dos problemas atuais, como apontado por Batista (2003, p. 44):

Para que sua utilização se concretize nas escolas, reforçando o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais e atendendo às novas demandas das escolas, é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais.

No capítulo III, intitulado **Análise e discussão dos dados**, discutimos os dados e sua análise e apresentamos os resultados a respeito do que foi revelado nesta pesquisa. Para isso, buscamos embasamento nas teorias que dão suporte para este trabalho para apontarmos nossas conclusões sobre os dados. Por fim, tecemos as Considerações finais, seguidas das Referências bibliográficas utilizadas.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar os pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa. Para atingir tal objetivo, está organizado em duas partes.

Na primeira parte são explorados conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de acordo com o proposto por Halliday e Hasan (1989), Halliday (1994) e Eggins (2004), bem como em trabalhos em português que abordam a LSF, como os de Gouveia (2009), Ikeda e Vian Jr. (2006), Vian Jr. (2009), Fuzer e Cabral (2014).

Na segunda parte é discutido o conceito de multimodalidade e seus múltiplos desdobramentos em LDs. Nesse caso, é tomado como referência a Semiótica Social (SS) apontada em Hodge e Kress (1988). Discutiremos também o conceito da multimodalidade proposta em Kress e van Leeuwen (2001), van Leeuwen (2005), Kress (2010) e Veloso (2014). Também fazem parte do enquadre teórico a Gramática do Design Visual proposta por Kress e van Leeuwen (2006), e o conceito de integração intermodal proposto por Painter; Martin; Unsworth (2013) e utilizado em Dias e Vian Jr. (2017).

1.1 A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A perspectiva teórica em que esta pesquisa se baseia para definir as concepções de linguagem é a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante, LSF) desenvolvida por Michael A K Halliday (1989; 1994), desde os anos 1960 e trabalhos posteriores, como Halliday e Matthiessen (2004) e Eggins (2004). Na análise dos dados de elementos específicos, utilizamos a noção de Contexto de Situação/Registro e suas variáveis: *Campo*, *Relações* e *Modo* propostos por Halliday (1989) e também discutidos em Eggins (2004), e em trabalhos de estudiosos que abordam o conceito de Contexto de Situação desenvolvido por Halliday, em língua portuguesa, como: Gouveia (2009), Vian Jr. (2009), Fuzer e Cabral (2014).

A LSF corresponde, em linhas gerais, a uma teoria que descreve o funcionamento da linguagem humana. Para Gouveia (2009, p. 21), a LSF encontra suas raízes no funcionalismo britânico, primeiramente, sob uma vertente antropológica, com Malinowski, e depois em sua vertente linguística com J. R. Firth (1890-1960). Sendo Halliday aluno de Firth em Londres e tendo ele conhecimento dos trabalhos da Escola de Praga, desenvolveu sua teoria herdando de Firth o projeto saussureano de língua, como organização sintagmática e paradigmática (GOUVEIA, 2009).

Para a LSF a língua é um sistema semiótico, dessa forma, seus usuários têm a possibilidade de fazer escolhas, a partir dos diferentes níveis do sistema linguístico (semântico, léxico-gramatical e grafo-fonológico), para construir diferentes significados, de acordo com variadas interpretações e visões de mundo que cada falante cria (IKEDA; VIAN JR., 2006), no processo de interação da linguagem. Segundo Ikeda e Vian Jr. (2006), discutindo o trabalho de Halliday (1985), a língua está estruturada no sentido de construir três principais tipos de significados que são simultâneos, quais sejam: *ideacional, interpessoal e textual*, que Halliday (1994) chama de metafunções (FUZER; CABRAL, 2014), como apresentado na Quadro 1.

Quadro 1: Metafunções da linguagem

Metafunções	Significado
Ideacional	organiza e expressa nossa percepção do mundo.
Interpessoal	permite a participação em eventos comunicativos com outras pessoas.
Textual	relaciona o que é dito ou escrito com o mundo real e a outros eventos linguísticos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Fuzer e Cabral (2014)

Halliday e Matthiessen (2004, p. 29) distinguem a metafunção ideacional em dois componentes: função experiencial e lógica. A função experiencial representa um modelo de mundo. Tendo como unidade de análise a oração. A função lógica combina grupos lexicais e oracionais. O complexo oracional é a unidade de análise dessa função e a oração é vista como representação. A metafunção interpessoal tem como sistema a ser examinado o MODO, recurso gramatical na interação entre participantes de um determinado evento

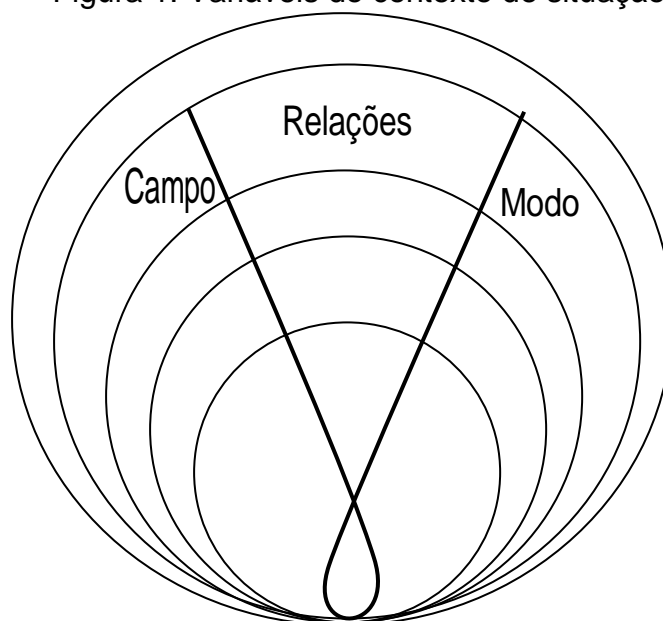
comunicativo. A oração é vista como troca de informações. Na metafunção textual a oração é vista sob a perspectiva de uma mensagem que basicamente consiste em um Tema e um Rema. Sendo o Tema o elemento que serve como ponto de partida da mensagem, para localizar e orientar a oração dentro de seu contexto (FUZER; CABRAL, 2014, pp. 33-34).

Uma vez que o objetivo deste trabalho é analisar a integração entre os modos verbal e visual na abertura dos capítulos e das unidades do LD sob estudo, nosso foco recairá sobre as variáveis de registro, no âmbito do contexto de situação. Os aspectos das metafunções e dos elementos do estrato léxico-gramatical foram apresentados como forma de situar o leitor na arquitetura da LSF.

1.1.1 CONTEXTO DE SITUAÇÃO: REGISTRO

O contexto de situação é descrito por Halliday (1989, p.12), a partir de um modelo conceitual, formado por três variáveis: *Campo*, *Relações* e *Modo*, que servem para interpretar tanto o contexto social de um texto, quanto o ambiente em que os significados podem ser trocados, como ilustra a Figura 1.

Figura 1: Variáveis do contexto de situação



Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 29)

As variáveis do contexto de situação, *Campo*, *Relações* e *Modo*, podem ser usadas para descrever qualquer texto (HALLIDAY, 1989, p. 13). De acordo com Eggins (2004), ao definir essas três variáveis, Halliday afirma que todas as coisas podem acontecer em uma dada situação e em um determinado momento de uso da linguagem. A partir da noção de uso que se faz do texto e o seu contexto, por exemplo, quando queremos realizar uma atividade, escolhemos um *Campo* com objetivos específicos, e para isso estabelecemos *Relações* com outras pessoas, a partir de um *Modo* disponível à linguagem na relação exercida na situação de uso estabelecida pelos participantes. As três variáveis podem ser resumidas conforme Eggins (2004, p. 52) da seguinte forma:

campo: a linguagem está sendo usada para falar sobre o quê;

relações: as relações de papéis entre a interação, e

modo: o papel que a linguagem exerce na interação³.

Aspectos do contexto de situação podem ser identificados nos gêneros textuais. A Figura 2 é um anúncio publicitário, retirado do LD *Português Linguagens* (2012, p. 43), para analisarmos como o anúncio está estruturado de maneira que possibilite a identificação das três variáveis de Registro, *Campo*, *Relações* e *Modo*.

Figura 2: Anúncio publicitário



Fonte: Reproduzido de Cereja e Magalhães (2012, p. 43)

³ No original: *Field*: what the language is being used to talk about; *Tenor*: the role relationships between the interactants and *Mode*: the role language is playing in the interaction (EGGINS, 1994, p. 52).

No Quadro 2 é apresentada a forma como ocorre a configuração contextual das variáveis de Registro: *Campo*, *Relações* e *Modo* da Figura 2.

Quadro 2: Exemplo de configuração contextual das variáveis

Campo	Anúncio de venda de celular	Linguagem que indica o campo.	Dia dos namorados, você.
Relações	C&A e clientes	Linguagem que indica as relações.	Você pode usar, desliga você.
Modo	Multimodal	Linguagem que indica o modo.	Integração multimodal, verbal-visual.

Fonte: Elaborado pelo autor

No Quadro 2 é possível identificar como se organiza a configuração contextual do anúncio publicitário da Figura 2, a partir da relação estabelecida entre as três variáveis de registro, mesmo em texto cuja predominância não é integralmente verbal, pode ser perceptível a possibilidade de análise da configuração contextual em textos com linguagem multimodal, haja vista que são construídos em torno de estruturas esquemáticas, próprias do canal em que são veiculados para produzir significados em situações específicas de comunicação.

1.1.2 VARIÁVEL *MODO* NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO MULTIMODAL

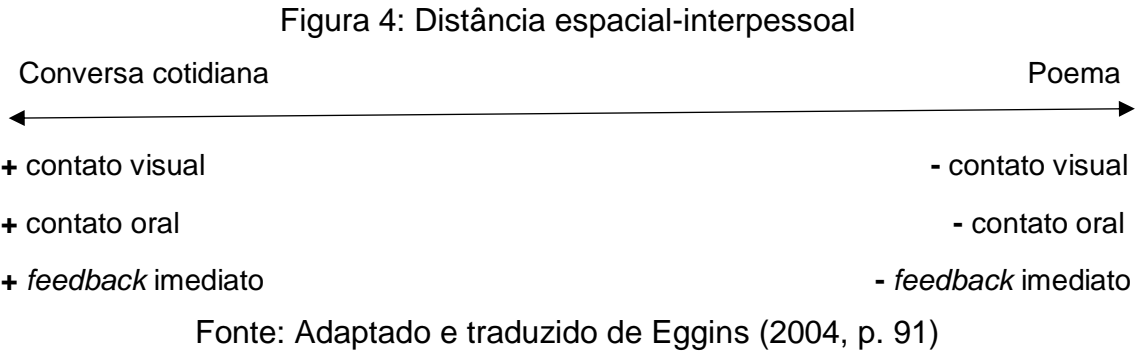
Segundo Eggins (2004), podemos organizar nossos textos não em torno de nós mesmos, mas, sim, relacionados a ideias, causas, razões, entre outras. Na realidade, quando produzimos textos pretendemos transmitir alguma informação, nesse caso, o *Modo* como é construído o texto será determinante para estabelecer o significado desejado, independentemente de a linguagem utilizada ser verbal ou não-verbal. Eggins (2004) define a variável *Modo* como sendo o papel que a língua pode reproduzir em uma interação e, para Martin (1994), esse papel pode ser visto como envolvendo dois polos simultâneos que representam dois tipos diferentes de distâncias na relação entre linguagem e situação.

O primeiro tipo de distância diz respeito à distância espacial-interpessoal, que varia de acordo com as possibilidades de *feedback* imediato de um lado do

polo, que pode ocorrer em uma conversa cotidiana, em que há contato visual e auditivo e, nesse caso, o *feedback* é imediato. Caso não haja concordância com o que o outro diz, a resposta é imediata. Já o outro extremo do polo pode ser representado com a situação de se escrever um livro, em que não há *feedback* imediato na relação entre leitor e escritor e, dependendo da distância espacial, haverá um *feedback* posterior. Na Figura 3 há dois exemplos retirados do LD *Português Linguagens* (2012, pp. 107, 116), que representam o *feedback* imediato e o não imediato na relação da distância espacial-interpessoal.



A Figura 4 seguiu a estrutura esquemática apresentada por Eggins (2004) para mostrar a distância espacial-interpessoal em que pode ocorrer maior e menor *feedback* numa relação de interação.



estabelecida na prática social de uso da linguagem, enquanto no outro polo do contínuo o processo social da linguagem é construído pela reflexão.

Como já definido anteriormente, a variável *Modo* refere-se ao papel que a linguagem reproduz na relação de interação entre seus participantes, ou seja, do veículo que pode ser utilizado naquela interação, como apontado por Fuzer e Cabral (2014, p. 30):

O *modo* refere-se à função que a linguagem exerce e ao veículo utilizado naquela situação ou, ainda, ao que os participantes esperam que a linguagem faça por eles em determinada situação. Trata do papel da linguagem (constitutivo ou auxiliar/suplementar), do compartilhamento entre os participantes (dialógico ou monológico), do canal (gráfico ou fônico) e do meio (oral com ou sem contato visual, escrito e/ou não verbal).

Diante do que foi exposto sobre a variável *Modo*, é possível afirmar que ela pode ser um canal para construir significado multimodal, no entanto será necessário compreender sua relação na interação estabelecida entre seus participantes. Portanto, no que se refere à multimodalidade em LDLP, a variável *Modo* pode viabilizar possibilidades de construção de significado para o aluno, na medida em que ela é um meio. Voltando ao Exemplo 1 da Figura 3 é possível verificar que, embora se trate de um texto visual, há vários aspectos em torno dele que permitem inúmeras interpretações, logo, caso sejam adequadamente explorados seus aspectos multimodais, pelos professores de LP, pode garantir significados para os alunos.

Os significados construídos por meio das imagens, por serem de crucial importância para leitura nas aulas de língua materna, serão abordados por meio da Gramática do Design Visual, conforme explicitamos na próxima seção.

1.2 GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Segundo Brito e Pimenta (2009), Kress e van Leeuwen declaram que a Gramática do Design Visual (GDV) é uma expansão da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday e Matthiessen (2004), visto que as funções

propostas por Halliday podem ser situadas ao uso de categorias gerais e abstratas, “aplicáveis não somente à linguagem verbal, mas também a todos os tipos de semiose humana” (BRITO; PIMENTA, 2009).

Os exemplos e objetos de textos visuais apontados por Kress e van Leeuwen (2006) na GDV são restritos à cultura ocidental, uma vez que esta tem uma longa história e tem evoluído nos últimos cinco séculos ao lado da escrita, mesmo considerando as diferenças nas línguas europeias, como “a linguagem do *design* visual”. Significa, no entanto, que não é uma gramática universal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 4). A linguagem visual não é, apesar dos pressupostos contrários, transparente e universalmente compreendida, ela é culturalmente específica. Por exemplo, é possível afirmar que no processo de comunicação visual do ocidente está convencionado que o processo da escrita acontece da esquerda para a direita, mas isso pode variar de cultura para cultura. Há culturas em que a escrita é diferente da ocidental, que pode ser da direita para a esquerda, de cima para baixo ou mesmo em circular, e isso tem reflexo tanto nos valores como nos significados, como sinalizado por Kress e van Leeuwen (2006, p. 4):

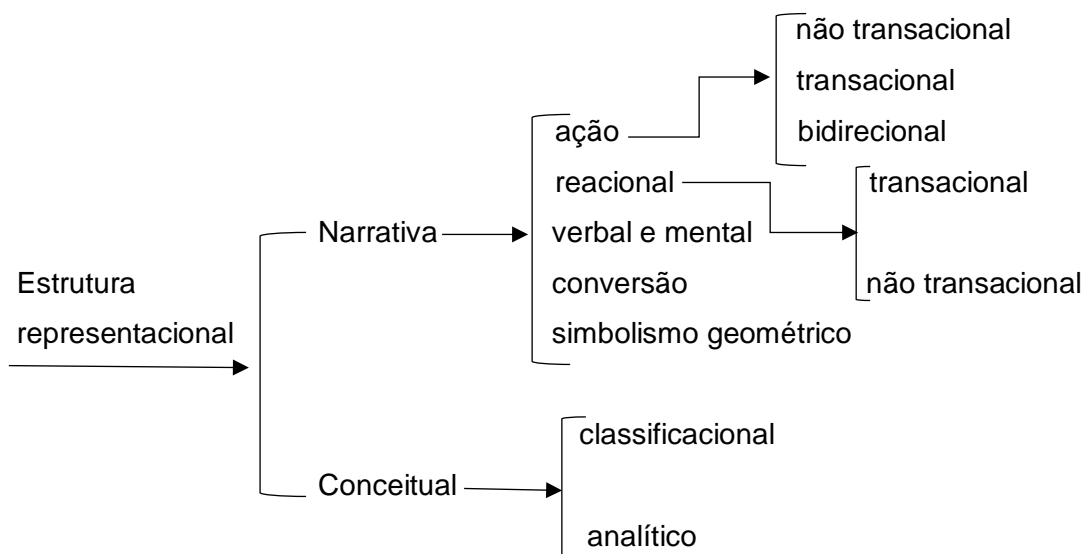
Em outros trabalhos, assumimos que os elementos, tais como "centro" ou "margem", "superior" ou "inferior", desempenharão um papel na semiótica visual de qualquer cultura, mas com significados e valores que provavelmente diferem, dependendo das histórias dessa cultura, do uso do espaço visual, incluindo a escrita. O aspecto 'universal' do significado reside nos princípios e processos semióticos, já o aspecto específico da cultura reside na sua aplicação ao longo da história e em instâncias específicas de uso. Aqui, queremos apenas assinalar que nossas investigações foram restritas, em geral, à comunicação visual ocidental⁴.

Kress e van Leeuwen (2006) apresentam as estruturas representacionais divididas em dois níveis processuais, quais sejam: narrativos e conceituais. As representações narrativas são subdivididas em: *ação, reacional, verbal e mental*,

⁴ Tradução nossa de: In other works, we assume that the elements, such as 'centre' or 'margin', 'top' or 'bottom', will play a role in the visual semiotics of any culture, but with meanings and values that are likely to differ depending on that culture's histories of use of visual space, writing included. The 'universal' aspect of meaning lies in semiotic principles and processes, the culture-specific aspect lies in their.

de conversão e de simbolismo geométrico. E as representações conceituais são subdivididas em: *classificacional* e *analítica*⁵, conforme a Figura 6.

Figura 6: Estrutura representacional

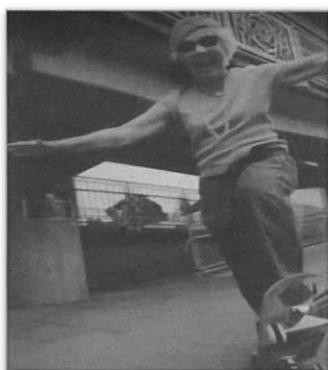


Fonte: Adaptado e traduzido de Kress e van Leeuwen (2006)

Na estrutura representacional narrativa de *ação* o ator é o participante a partir do qual o vetor emana em si, no todo ou em parte para formar o vetor. Quando imagens ou diagramas têm apenas um participante, geralmente esse é um ator, isso ocorre em processo de *ação não-transacional* (cf. Figura 7), equivalente às orações com verbo intransitivo, na linguagem verbal. No processo de *ação transacional* (cf. Figura 8) a posição narrativa visual apresenta pelo menos dois participantes, sendo um o ator e outro a meta. Já no processo de *ação bidirecional* (cf. Figura 9), os participantes assumem ao mesmo tempo o papel de ator e meta (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

⁵ O uso do itálico foi opção nossa para destacar os processos de estrutura representacional, narrativas e conceituais.

Figura 7: Ação não-transacional Figura 8: Ação transacional Figura 9: Ação bidirecional



Fonte: Fig. 7 e 8: Adap. de Cereja e Magalhães (2012, pp. 51-173) Fig. 9: Domínio público⁶

A estrutura representacional narrativa *reacional* ocorre quando o vetor é formado pela direção do olhar de um ou mais participantes representados (que reage) a uma ação (fenômeno). No caso em que o olhar do participante se dirige ao fenômeno que se encontra na imagem, ocorre um processo *reacional transacional* (cf. Figura 10). Já no processo *reacional não-transacional* (cf. Figura 11) o olhar do participante se dirige para fora da imagem, ou seja, nesse caso não se sabe, exatamente, para que ou quem o participante está olhando (BRITO; PIMENTA, 2009).

Figura 10: Reacional transacional



Fonte: Domínio público⁷

Figura 11: Reacional não-transacional



Fonte: Domínio público⁸

⁶ Disponível em: <https://www.publicdomainpictures.net/en/view-image.php?image=56904&picture=mum-and-son>. Acesso em: 03 de fev. de 2018.

⁷ Disponível em: <https://www.publicdomainpictures.net/en/view-image.php?image=24242&picture=cat-and-woman>. Acesso em: 03 de fev. de 2018.

⁸ Disponível em: <https://www.publicdomainpictures.net/en/view-image.php?image=4748&picture=praying-woman>. Acesso em: 03 de fev. de 2018.

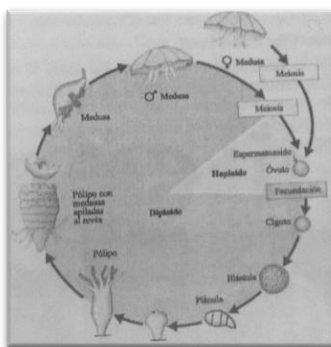
No processo *verbal e mental* (cf. Figura 12), um tipo especial de vetor que pode ser humano ou não, ligado em balões de pensamento, se conecta ao desenho por meio de fala ou pensamento. Para o processo de *conversão* (cf. Figura 13) há um retransmissor que é ao mesmo tempo ator e objeto da ação no processo de comunicação apresentada geralmente em forma de círculo. No processo de *simbolismo geométrico* (cf. Figura 14), não há nenhum participante incluído, há apenas um vetor que indica para uma direção através de sinal infinito (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Figura 12: Verbal e mental



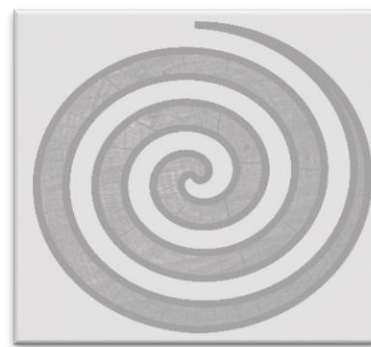
Fonte: Domínio público¹⁰

Figura 13: Conversão



Fonte: Adaptado de Brito e Pimenta (2009)

Figura 14: Simbolismo geométrico



Fonte: Domínio público⁹

Na estrutura representacional conceitual, as representações das imagens não são narrativas, mas, sim, em forma de taxonomia, podendo ser *classificacional ou analítica* (cf. Figura 6). No processo *classificacional* (cf. Figura 15), os participantes se relacionam um com o outro de maneira taxonômica, em que são subordinados uns aos outros com um tema em comum. Os processos *analíticos* (cf. Figura 16) relacionam um ou mais participantes, que envolve dois tipos de participantes: um portador e seus objetos possuídos, (BRITO; PIMENTA, 2009).

⁹ Disponível em: <<https://www.publicdomainpictures.net/en/view-image.php?image=153070&picture=wooden-spiral>>. Acesso em: 03 de fev. de 2018.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.publicdomainpictures.net/en/view-image.php?image=192345&picture=help-background-with-dog>>. Acesso em: 03 de fev. de 2018.

Figura 15: Classificacional



Fonte: Fotografado pelo autor

Figura 16: Analítico



Fonte: Domínio público¹¹

O papel destes elementos da GDV nesta pesquisa é contribuir com os procedimentos a serem utilizados para análise da multimodalidade no LDLP. Para a análise dos dados nos valeremos tanto das representações narrativas para descrevermos os eventos e ações aos quais os participantes estão envolvidos, quanto das representações conceituais, para descrevermos as relações dos participantes na imagem.

1.2.1 MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A multimodalidade é apontada por Kress (2010) tanto para um campo de trabalho como para o domínio a ser teorizado. Dessa forma, trabalhar com multimodalidade requer clareza do campo teórico, que dá sustentação à pesquisa. Nesse caso, estudar os aspectos multimodais em um campo específico do conhecimento requer aprofundamento do conceito de SS derivada dos trabalhos de Michael Halliday (1978, 1984). A SS está interessada basicamente no significado em todas as suas formas, surgido tanto dos ambientes sociais, quanto em virtude das interações sociais (KRESS, 2010), que ocorre em determinada situação de interação entre os membros de uma comunidade linguística qualquer, em um dado ambiente comunicacional de uso da língua. A multimodalidade pode ser compreendida como diferentes recursos semióticos que perpassam todas as formas de comunicação humana e, sendo

¹¹ Disponível em: <<https://www.publicdomainpictures.net/en/view-image.php?image=4855&picture=cute-woman-posing>>. Acesso em: 03 de fev. de 2018.

assim, podem conferir novas configurações linguísticas aos textos, tanto orais e escritos, quanto virtuais em variadas formas de interações sociais (ARAÚJO, 2011).

De acordo com Kress e van Leeuwen (2001), os textos multimodais criam sentido em múltiplas articulações. Os recursos multimodais estão disponíveis em todas as culturas para criar significados em qualquer sinal, em todos os níveis e de qualquer modo. Tais significados são criados, predominantemente, por quatro estratos: discurso, *design*, produção e distribuição, que estabelecem relação com a LSF de Halliday, principalmente, por razões de compatibilidade potencial na descrição dos diferentes modos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 5). Podemos, resumidamente, definir os quatro estratos da seguinte maneira:

Figura 17: Definição dos quatro estratos para criação de significado

Discurso: são conhecimentos socialmente construídos de (algum aspecto da) realidade. Por “construídos socialmente”, quer-se dizer que foram desenvolvidos em contextos sociais específicos e de maneiras adequadas aos interesses dos atores sociais nesses contextos.

Design: estabelece relação entre conteúdo e expressão, ou seja, é o lado conceitual da expressão e o lado de expressão da concepção; são (usos de) recursos semióticos, em todas as combinações e modos semióticos; são significados para realizar discursos no contexto de uma determinada situação de comunicação.

Produção: refere-se à organização da expressão, à articulação material e real do evento semiótico ou à produção material e real do artefato semiótico.

Distribuição: pode ser definida como sendo o estrato de expressão que precisa ser estratificado ainda mais, isto é, da relação de dependência estabelecida na produção de um produto. Tende a ser vista como não semiótica, sem adicionar significado, como facilitadora de funções pragmáticas de preservação e distribuição.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Kress e van Leeuwen (2001)

Contudo, é importante ressaltar que não há nenhum tipo de relação hierárquica para ordenar os estratos definidos na Figura 17 como, por exemplo, um acima do outro, tendo mais relevância, ou alguma interpretação parecida (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 5). Cada estrato apresenta um papel específico e de complementação em eventos multimodais, logo, tendo em vista que todo processo multimodal para criação de significados envolve os quatro

estratos, compreendê-los do ponto de vista de sua significação pode contribuir, principalmente, para a promoção do letramento multimodal.

Estudos em multimodalidade tiveram início, de acordo com Veloso (2014), na década de 1970, baseados em trabalhos com propostas de discutir o papel do discurso na sociedade. Estudar multimodalidade significa, sobretudo, focar em uma área de estudos ampla que busca compreender os significados dos variados textos, e que utilizam, além da língua escrita e/ou falada, outros sistemas de significação na produção e circulação textual (VELOSO, 2014, p. 156).

Em trabalho de pesquisa sobre o mapeamento dos gêneros multimodais no Brasil, Araújo (2011) revela que pesquisas nesta área de conhecimento são relativamente novas, porém o número de trabalhos com a abordagem multimodal tem crescido nos últimos anos. O objetivo desta dissertação não é fazer o mapeamento de pesquisas sobre multimodalidade, no entanto reproduzimos no Quadro 3 a distribuição dos trabalhos em multimodalidade por universidade apresentada por Araújo (2011, p. 17), para mostrar o papel da pesquisa em multimodalidade e, principalmente, o quanto ele pode ser relevante ao contexto educacional brasileiro, permeado por múltiplas semioses.

Quadro 3: Distribuição dos trabalhos em multimodalidade por universidades segundo Araújo (2011)

Instituição	Período	Número de trabalhos
UFSC	1999-2011	10
UFPE	2005-2011	11
UFMG	2007-2010	05
UFSM	1998-2010	06
UFPB	2009-2010	04
UNISUL	2004-2009	02
UnB	2003-2010	09
UNICAMP	2004-2009	04
UFRJ	2006-2009	02
USP	1997-2008	05
UFCG	2008	01
PUCRJ	2009	01
UERN	2010	01
UECE	2010-2011	02
UFPI	2006	01
TOTAL		64

Fonte: Adaptado de Araújo (2011, p. 17)

Como se pode perceber pelo Quadro 3, o número de trabalhos com abordagem multimodal foi aumentando significativamente. No entanto, ainda são poucos. Dessa forma, podem refletir no baixo desempenho referente à formação de leitores na educação básica, uma vez que a escola ainda tem participado pouco em questões que dizem respeito à formação leitora, principalmente quando se refere à leitura de textos multimodais (RIBEIRO, 2016). A prática de leitura referente aos textos multimodais ainda tem tido pouco reflexo no ensino de LP na Educação Básica.

O LDLP é multimodal, formado a partir de um complexo encadeamento de diferentes gêneros textuais/discursivos com função estritamente pedagógica. Composto por variados modos de construção e de comunicação de significados, várias linguagens que como apontado por Herais (2015) podem ser compreendidas como reflexo da comunicação na sociedade atual, marcada, principalmente, por diversas situações com diferentes tipos de linguagens que forma um ato único de comunicação (HEMAIS, 2015, p. 31).

Nesse sentido o LDLP, construído a partir de um complexo de variadas linguagens, como cor, imagens, fotografias, desenhos, quadrinhos, cartuns, tirinhas, linguagem verbal, *layout* das páginas com fontes diversas, é multimodal. Configurado a partir de variados gêneros textuais/discursivos com função pedagógica, torna-se um importante instrumento de ensino-aprendizagem na promoção dos multiletramentos. Como sinalizado por Silva (2015, p. 39), “o livro didático, como outros gêneros, tem caráter dinâmico e multimodal, pois está sempre sujeito a alterações, uma vez que o conhecimento ali não é definitivo, e tem passado por reformulações ao longo da história”.

Em 2017, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) lançou o “Currículo da Cidade” para o EF, com o objetivo de buscar alinhar as orientações do Município de São Paulo ao processo de construção da Base Comum Curricular Nacional. O Currículo da Cidade se encontra organizado por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares, da seguinte forma:

Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física

Matemática: Matemática
Ciências da Natureza: Ciências Naturais
Ciências Humanas: Geografia e História

Além das Áreas do Conhecimento e dos Componentes Curriculares descritos anteriormente, o Currículo da Cidade traz de maneira inédita no Brasil um currículo para a Área/Componente Curricular **Tecnologias para Aprendizagem**. No Componente Curricular de LP, para buscar aproximar as práticas de linguagem de seus usos reais é destacada “[...] a importância do trabalho com os **multiletramentos** – fundamentais para a efetiva participação nas práticas sociais de linguagem contemporâneas –, a presença e especificidade dos **textos multimodais** [...]” (SME/COPED, 2017). Embora, ainda, de forma tímida, o Currículo da Cidade destaca no Componente Curricular de LP a importância de trabalhar os aspectos multimodais dos textos.

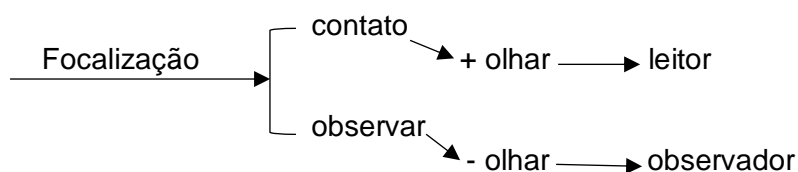
1.2.2 LETRAMENTO MULTIMODAL

A menor forma semiótica de acordo com Hodge e Kress (1988), que tem existência concreta é a mensagem, qualquer mensagem por menor que seja, envolve uma direção, um objetivo, um propósito e um contexto social, que são orientados por processos semióticos e sociais, para poder levar a um lugar que os autores nomeiam de *lugar semiótico* (HODGE; KRESS, 1988, p. 5). Nesse sentido, compreender as (multi)semioses em torno de uma mensagem pode levar o leitor a situar-se em um determinado lugar específico. Como o LD é um complexo de *multi*, isto é, formado por multissemioses e multimodalidades, faz-se necessário estudá-lo a partir de sua complexidade, levando em conta sua multimodalidade, para poder situar o aluno além de mero observador de imagens, e torná-lo leitor ativo capaz de criar significados a partir daquilo que lê, seja em uma leitura verbal ou de imagens.

É comum o LDLP remeter o leitor a observar a imagem em atividade multimodal. Painter, Martin e Unsworth (2013) apontam que a oposição em relação a presença e a ausência de olhar deve ser interpretada, simplesmente, para indicar se o visualizador é posicionado para se envolver com o personagem por contato visual ou apenas para observar o participante representado. Isso

então se torna a principal oposição dentro do sistema de focalização, entre as duas características, contato (contact) e observar (observe) (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 19). Como demonstrado na Figura 18.

Figura 18: Focalização



Fonte: Adaptado e traduzido de Painter; Martin; Unsworth, (2013, p. 20)

Painter, Martin e Unsworth (2013) afirmam que muitos livros ilustrados para leitores jovens, de fato, usam apenas a opção *observar* ao longo da história, por isso, situa o leitor fora do mundo da história para aprender com o que acontece dentro dela. Isso também é recorrente em muitas histórias humorísticas, em que ironia e inteligência são adequadas para uma observação, em vez de participação pelo leitor, criando maior distância social e, assim, reforçando o papel do observador (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). Significa que, promover letramento multimodal requer a compreensão de que uma imagem pode ser visualizada com olhar de leitor, não apenas de observador, para isso, o LDLP deve apresentar atividades mais produtoras do que as observações de imagens, como apontado por Paiva (2009, p. 203):

O trabalho com leitura de imagens nos livros didáticos de Português é incipiente e, por esse motivo, apresenta equívocos em decorrência do desconhecimento por parte de seus autores, de teorias que fundamentariam a produção de unidades de ensino e atividades mais produtoras do que as observações de imagens simplesmente relegadas a um aparente subjetivismo.

Nesse sentido, torna-se evidente e oportuno que o trabalho com leitura de imagens, em LDLP deve, sobretudo, considerar atividades que levem em conta na sua produção, principalmente, a abordagem das múltiplas linguagens para poder “contemplar uma ampliação no foco sobre a linguagem como gênero, abrangendo a materialização multimodal dos eventos comunicativos que medeiam as práticas sociais contemporâneas” (CATTO, 2013).

1.2.3 ELEMENTOS TIPOGRÁFICOS NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO MULTIMODAL

O estudo da tipografia, segundo van Leeuwen (2005), tem sido ignorado por linguistas e semioticistas. Em trabalhos como os de Esteves (2010), Finizola (2010) e Lupton (2018) é possível encontrar características de composição tipográfica carregadas de elementos com estrutura, forma e significado próprios. Criar uma semiótica explícita da tipografia é importante, não para *designers*, pois estes conhecem e praticam o uso da tipografia para a criação de significado, mas, sobretudo, porque ela tem se apresentado como um importante lugar para se estudar as mudanças semióticas, uma vez que ela tem mudado rapidamente de um *ethos* artesanal e tradicional para o *ethos* da inovação. Transformando os limites entre palavra e imagem, a tipografia, tem mudado a paisagem da semiótica atual (VAN LEEUWEN, 2005, p. 142).

Para Vieira (2015), a escolha tipográfica pode ser estudada na composição das funções da linguagem propostas por Halliday (1994), haja vista que a seleção do desenho, o tamanho e a cor das letras podem ser analisadas de acordo com as funções ideacional, interpessoal e textual e, segundo a autora (VIEIRA, 2015, p. 50), “o tamanho, o tipo e a cor das letras selecionadas para a composição do texto multimodal desempenham relevante papel na construção do sentido potencial do texto”.

Ao escolher utilizar determinada fonte ou na realização de uma letra, seja ela cursiva legível ou rascunhada, de acordo com Lima-Lopes (2015) realizam-se nesse processo escolhas estético-visuais que agregam significados às mensagens veiculadas. Embora o uso da tipografia ainda pareça ser restrito ao campo do *design*, seus elementos apresentam importante papel na composição do texto multimodal, pois, assim como a oralidade não dispensa elementos físicos característicos do som, o texto escrito em sua materialização é, notadamente, influenciado pelas qualidades tipográficas (LIMA-LOPES, 2015, p. 108).

Nesse sentido, é importante ressaltar que, na composição do texto multimodal, se faz necessário atentar para a escolha dos elementos tipográficos, referentes ao tamanho e à cor da fonte a ser utilizada, uma vez que seus aspectos são caracterizadores e relevantes à construção de sentidos complementares (VIEIRA, 2015, p. 52). Os *layouts* das páginas de abertura das unidades e dos capítulos do LD analisado neste trabalho apresentam tipografia *sans-serif* (não-serifada) e a serifada (cf. Figura 19).

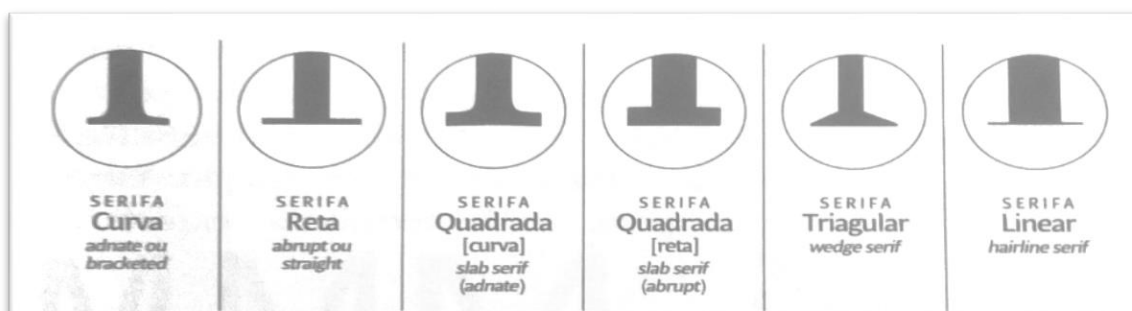
Figura 19: Tipos de fontes nos *layouts* do LD analisado



Fonte: Adaptado de Cereja e Magalhães (2012)

Existem inúmeras famílias tipográficas que, como apontado por Lima-Lopes (2015), podem ser classificadas por meio de critérios diversos, relacionados a questões funcionais, históricas e estéticas. Na Figura 19 é possível observar dois tipos tipográficos de fontes: a não-serifada, comum no uso de títulos com peso *bold*, para evitar que os remates das serifas se juntem dificultando a leitura. E a serifada que Segundo Lima-Lopes (2015), é de leitura mais fácil, uma vez que seus adornos servem como facilitadores à leitura. Para Finizola (2010), serifas são remates presentes em alguns estilos de letras, como apresentado na Figura 20 que se segue.

Figura 20: Tipos de serifas



Fonte: Finizola (2010, p.49)

Designers de tipos tradicionalistas defendem ainda a ideia de que a ausência de serifa cria maior dificuldade no reconhecimento dos blocos de palavras e, dessa forma, causariam maior fadiga ao leitor, no entanto, diversos estudos de legibilidade têm apontado em sentido diferente (ESTEVEES, 2010, p. 29). O exame da questão tipográfica não deve ser ignorado, pois pode contribuir na construção de significado potencial de texto multimodal. Sendo assim, é possível afirmar que o estudo dos elementos tipográficos terá um papel relevante nesta pesquisa, principalmente, na análise dos aspectos multimodais na abertura das unidades e dos capítulos, criados a partir da escolha do uso das fontes em cada *layout*.

1.2.4 ANÁLISE DE DISCURSO MULTIMODAL SISTÊMICO-FUNCIONAL

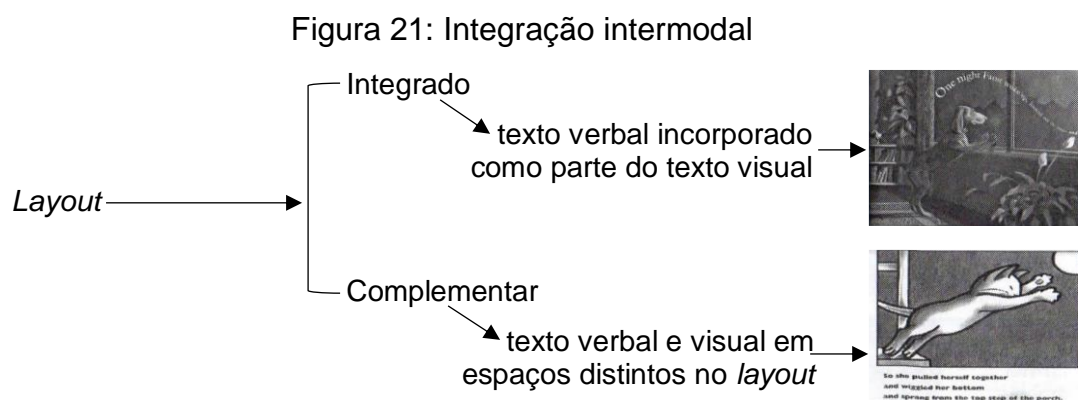
Baseado no que propõe Kress e van Leeuwen nas duas edições da obra *Reading Images: A Grammar of Visual Design* (1996, 2006), Painter, Martin e Unsworth (2013) fazem a recontextualização desse arcabouço teórico para poder analisar narrativas visuais em livros infantis, com o objetivo de criar um aparato teórico que abranja a relação entre o texto verbal e o visual (DIAS; VIAN JR., 2017). Ainda segundo Dias e Vian Jr., (2017), é consenso entre linguistas e analistas do discurso de orientação sistêmico-funcional que os elementos linguísticos são apenas uma descrição parcial a respeito de como os sentidos são criados, pois estes, por sua vez, dependem de elementos visuais, principalmente no contexto atual em que textos multimodais circulam com maior frequência (DIAS; VIAN JR., 2017).

Nesse contexto, surge a Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional (ADMSF), como arcabouço teórico à compreensão da sinergia entre as diferentes modalidades de um determinado texto a partir das metafunções da linguagem (ideacional, interpessoal e textual) propostas por Halliday (1978, 1985), bem como sua reconfiguração às imagens (representacional, interacional e composicional) em Kress e van Leeuwen (1996, 2006), como apontam Dias e Vian Jr. (2017, p. 181). Usaremos a ADMSF desenvolvida por Painter, Martin e Unsworth (2013) para ampliarmos a análise das ocorrências de integração

intermodal entre o texto verbal e o texto visual na abertura das unidades e dos capítulos do LD.

1.2.5 INTEGRAÇÃO INTERMODAL

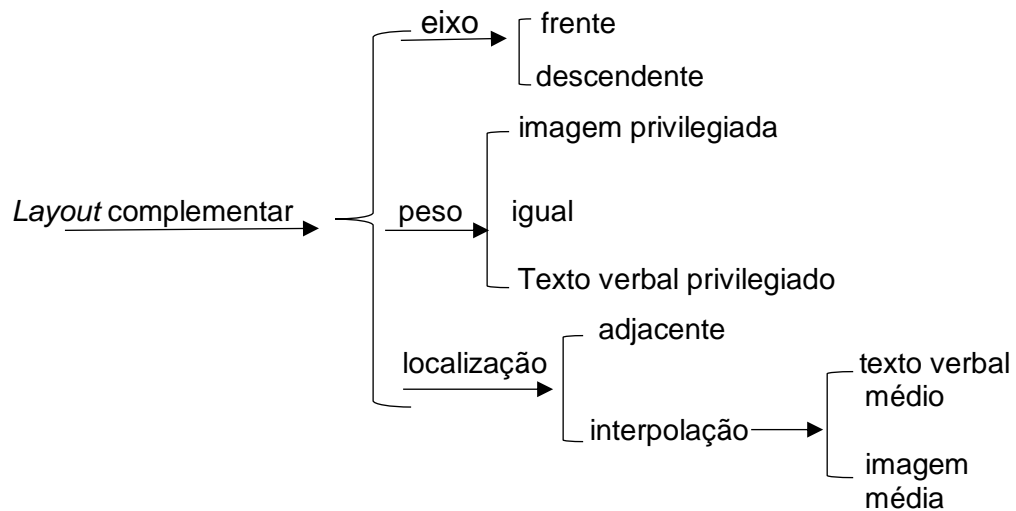
A integração intermodal que pode ocorrer entre o texto verbal e o visual no *layout* da abertura das unidades e dos capítulos do LD analisado nesta pesquisa (cf. Capítulo 2, Percurso Metodológico) é complementar ou integrado. Sendo que, na opção complementar o texto verbal e o texto visual ocupam espaços distintos dentro do *layout*, já na opção integrado, o texto verbal é incorporado como parte do texto visual. Como ilustra a Figura 21.



Fonte: Adaptado e traduzido de Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 93).

No *layout* complementar, de acordo com Painter, Martin e Unsworth (2013), cada elemento semiótico integra seu próprio espaço, cada um apresenta um papel diferente no processo de criação de significados. O *layout* complementar apresenta diferentes opções de organização no espaço visual, como: em eixos, que apresentam duas opções visuais, frente (*facing*), e descendente (*descending*); em peso, formado por três opções visuais, imagem privilegiada (*image privileged*), igual (*equal*), texto verbal privilegiado (*verbal text privileged*); localização, formado por duas opções visuais, adjacente (*adjacente*) e interpolação (*interpolation*), esta última apresenta duas opções visuais distintas, texto verbal médio (*verbal text medial*) e imagem média (*image medial*), que podem ser vistas na Figura 22.

Figura 22: Opções de um *layout* complementar



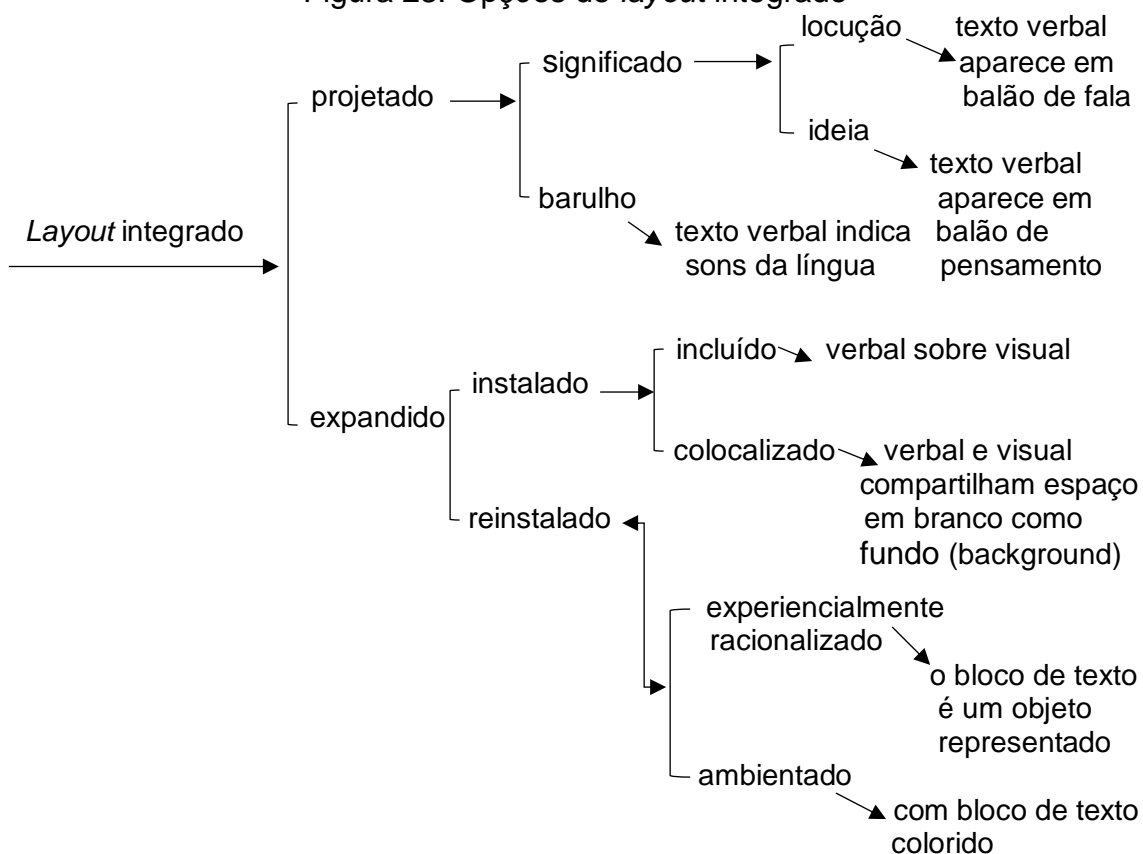
Fonte: Adaptado e traduzido de Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 94).

Esses elementos que compõem as opções de um *layout* complementar terão um papel fundamental no processo a ser utilizado para o desenvolvimento dos procedimentos de análise dos dados desta pesquisa. Serão úteis na relação estabelecida em torno de um *layout* complementar, no valor que cada um tem, texto verbal e texto visual, na criação de representação de significado que pode ser produzido ao leitor. De acordo com Painter, Martin e Unsworth (2013), quando o texto verbal e o texto visual são distribuídos de forma igual no espaço visual tem o mesmo valor semântico. Em caso do texto visual se espalhar pelo *layout* tomando maior proporção em relação ao texto verbal, significa que o primeiro é privilegiado com peso maior no *layout*, conseqüentemente, quando o texto verbal toma maior espaço no *layout*, este é privilegiado.

O *layout* integrado é caracterizado pela junção de palavras e imagem dentro do mesmo espaço para formar um plano de fundo sob o ponto de vista de um arranjo mais unificado (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). Apresenta diferentes opções de organização no espaço visual, como segue a Figura 23, tais como: projetado (*projected*), apresenta duas opções de espaço visual, barulho (*noise*) em que o texto verbal indica sons da língua, e significado (*meaning*) que pode ser locução (*locution*) e ideia (*idea*); expandido (*expanded*) que também apresenta duas opções de espaço visual, o instalado (*instated*) incluído (*submeted*) e o colocalizado (*co-located*); e reinstalado (*reinstated*)

experencialmente racionalizado (*experientially rationalised*) e o ambientado (*ambienced*).

Figura 23: Opções de *layout* integrado



Fonte: Adaptado e traduzido de Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 99).

Esses elementos das opções de um *layout* integrado contribuirão para analisarmos os dados que compõem o *corpus* desta pesquisa, com o objetivo de compreendermos como eles estão configurados para posteriores usos em futuras pesquisas e no ensino.

Neste capítulo, discorreremos sobre o arcabouço teórico que envolve o estudo da multimodalidade. Na primeira parte, apresentamos os conceitos da LSF e na segunda parte discutimos a multimodalidade a partir de aspectos da GDV e da integração intermodal. Aqui, é importante destacar que a GDV proposta por Kress e van Leeuwen (1996, 2006) é uma expansão da GSF de Halliday. Painter, Martin e Unsworth (2013), por seu turno, ampliam a GDV para analisar narrativas em livros infantis dentro de uma perspectiva bimodal de texto, já que o componente visual tem papel importante, embora não seja o único, haja

vista que os sentidos são construídos na interface com elementos linguísticos (DIAS; VIAN JR., 2017). Dessa forma, usamos a ADMSF para ampliarmos a análise dos aspectos multimodais na abertura das unidades e dos capítulos do LD. No capítulo seguinte, de Metodologia, explicitamos os procedimentos utilizados na pesquisa, geração e compilação do *corpus*, objetivo da pesquisa e, por fim, serão apresentados os procedimentos de análise.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo descrever a maneira como o *corpus* utilizado para a pesquisa foi gerado e organizado. No decorrer do percurso metodológico, buscamos apresentar elementos teóricos, na tentativa de construir um *corpus* suficiente para trazer uma possível resposta à questão de como pode ser explorada a multimodalidade nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP). Dionisio (2006) afirma, com base no trabalho de Lemke (2000, p. 269) que os gêneros multimodais podem ser ensinados, no entanto, é necessário que professores e alunos tenham consciência da existência dos seguintes aspectos: “o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações” (DIONISIO, 2006, p. 140).

Ainda segundo Dionisio (2006), cada vez mais os Livros Didáticos (LDs) têm sido formatados com uma diversidade de gêneros, e frente a tal circunstância, deparamo-nos com uma questão teórico-metodológica que é de se saber como as informações veiculadas por meio da palavra e da imagem estão relacionadas nos LDs.

Nesse sentido, esta dissertação pretende trazer aos professores, principalmente de Língua Portuguesa (mas também pode vir a contribuir com professores de outras áreas do conhecimento interessados em multimodalidade, bem como pesquisadores), contribuições no tocante à compreensão sobre como estão organizados os elementos multimodais nos LDLP, uma vez que aspectos referentes a questões da multimodalidade romperam com a monomodalidade e estão presentes não apenas nos LDs, mas em outros ambientes presenciais e virtuais, cuja linguagem se faz presente, como bem apontaram Kress e van Leeuwen (2001, p. 01):

Mais recentemente, este domínio da monomodalidade começou a reverter. Não apenas nos meios de comunicação de massa, como em páginas de revistas e quadrinhos, por exemplo, mas

também nos documentos produzidos por corporações, universidades, governo, etc., adquiriram ilustrações coloridas e layout e tipografia sofisticados. E não somente o cinema e as performances e vídeos semioticamente exuberantes, da música popular, mas também as vanguardas das artes da "alta cultura" começaram a usar uma variedade crescente de materiais e a atravessar as fronteiras entre as várias artes, *design*. Um desempenho disciplinar, para o Gesamtkunstwerke multimodal, eventos multimídia, e assim por diante.¹²

No dizer dos autores, fica evidente a necessidade de se compreender a multimodalidade, como componente pertencente aos mais variados meios de comunicação, tanto no que diz respeito aos veículos de comunicação convencionais e estatutários, como nas novas mídias digitais, responsáveis hoje em dia por ser uma das principais vias de acesso à informação utilizadas pela maioria das pessoas, uma vez que têm se tornado cada vez mais acessíveis aos seus usuários.

2.1 OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA

Esta pesquisa será pautada no estudo da multimodalidade na abertura das unidades e dos capítulos da coleção *Português Linguagens*, para caracterizarmos a forma como a multimodalidade é apresentada nesse LD do nono ano, e como a variável *Modo* pode ser construída para o aluno. Com o objetivo de descrever e analisar como se configuram as ocorrências de integração intermodal entre texto verbal e texto visual, na abertura das unidades e dos capítulos do LD *Português Linguagens*, do nono ano do Ensino Fundamental (EF), do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014. E como tais aspectos podem ser trabalhados como fonte para o ensino-aprendizagem. Para poder-se tentar responder as seguintes perguntas de pesquisa:

¹² Tradução nossa para: More recently this dominance of monomodality has begun to reverse. Not only the mass media, the pages of magazines and comic strips for example, but also the documents produced by corporations, universities, government etc., have acquired colour illustrations and sophisticated *layout* and typography. And not only the cinema and the semiotically exuberant performances and videos, of popular music, but also the avant-gardes of the "high culture" arts have begun to use an increasing variety of materials and to cross the boundaries between the various art, design and performance disciplines, towards multimodal Gesamtkunstwerke, multimedia events, and so on.

- (1) Como se caracteriza a relação entre o modo verbal e o modo visual na abertura das unidades e dos capítulos do LD?**
- (2) Como o significado multimodal pode ser construído na abertura das unidades e dos capítulos do LD analisado?**
- (3) Como podem ser construídos os significados nos textos analisados a partir das três variáveis de Registro: Campo, Relações e Modo?**

2.2 ABORDAGEM ANALÍTICA

A abordagem metodológica utilizada nesta dissertação é de caráter qualitativo. Para fazer-se uma investigação no que se refere à multimodalidade na abertura das unidades e dos capítulos do LDLP do nono ano do EF, na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1989). Para análise dos dados será lançado mão da Gramática do Design Visual (GDV), Kress e van Leeuwen (2006), e da integração intermodal entre o texto verbal e o texto visual proposto por Painter; Martin e Unsworth (2013).

A função da metodologia qualitativa é analisar e interpretar aspectos com profundidade, para tentar descrever a complexidade do comportamento, sobretudo, humano (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 269). Ainda segundo Marconi e Lakatos (2009), a distinção do método qualitativo em relação ao quantitativo reside não apenas pelo emprego de instrumentos estatísticos, mas também pela maneira pela qual é feita a coleta de dados. Para poder-se elaborar uma teoria de base, primeiramente, coleta-se os dados da pesquisa, como afirmam Marconi e Lakatos (2009, p. 272):

Na pesquisa qualitativa, primeiramente faz-se a coleta dos dados a fim de poder elaborar a “teoria de base”, ou seja, o conjunto de conceitos, princípios e significados. O esquema conceitual pode ser uma teoria elaborada, com um ou mais constructos. De modo, faz-se necessário correlacionar a pesquisa com o universo teórico.

A função da coleta de dados é indiscutível em qualquer pesquisa, pois é a partir dela que o pesquisador pode explorar suas questões de pesquisa. Para tanto, deve-se desenvolver a proposta de pesquisa. “A proposta precisa levar em consideração as questões de validade e confiabilidade¹³ (NUNAN, 1992, p. 214).

Segundo Souza e Kerbaux (2017), discussões contínuas têm sido levantadas sobre o emprego das abordagens quantitativa e qualitativa, objetivando delimitar suas diferenças. Porém, como apontado pelas autoras, o posicionamento assumido por diversos autores tem sido contrário à dicotomia dos estudos quantitativos e qualitativos. Conforme Souza e Kerbaux (2017), estudiosos como Gage e Shulman defendem a legitimidade das várias abordagens de pesquisa como complementaridade a ser reconhecida e não estão em conflito necessário. Para Flick (2004), a convergência em torno dos métodos quantitativos e qualitativos proporciona credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, além disso, evita o reducionismo à apenas uma opção. A questão que deve ser colocada não é a utilização de um método em detrimento de outro, mas sim, de superação da visão antagônica de quantidade e qualidade, como sinalizado por Souza e Kerbaux (2017, p. 40):

Os estudos apresentados demonstram o posicionamento de que as duas abordagens, quantitativa e qualitativa, estão inter-relacionadas. Essa convergência reflete a necessidade da utilização de metodologias distintas em uma mesma pesquisa, assim como, o interesse de superação da visão antagônica de quantidade e qualidade.

Baseada na proposta metodológica qualitativa, esta pesquisa tem como dados a serem analisados, a abertura das unidades e dos capítulos do LDLP do nono ano, tendo em vista que o LDLP é multimodal, tanto no que se refere aos textos verbais, uma vez que são construídos a partir de diferentes formas tipográficas como, por exemplo, uso de fonte negrito, itálico, sublinhado etc., quanto de textos não verbais, imagéticos. Dessa forma, fez-se a referida delimitação do *corpus*, pois seria exaustivo ou mesmo impossível, devido as múltiplas semioses em torno do LDLP, analisar a multimodalidade de todo o LD.

¹³ Tradução nossa para: The proposal needs to take into consideration the issues of validity and reliability.

No entanto, tivemos o cuidado de não dispensar alguns aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, apontados na Figura 24, por Flick (2004).

Figura 24: Aspectos preliminares da pesquisa qualitativa

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">❖ Apropriabilidade de métodos e teorias;❖ Reflexividade do pesquisador e da pesquisa;❖ Variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa. |
|---|

Fonte: Adaptado de Flick (2004, p. 20)

Sobre a apropriabilidade de métodos e teorias entende-se a possibilidade de adequação de ideias relacionadas ao objeto de investigação. A reflexividade do pesquisador e da pesquisa no método qualitativo diz respeito a comunicação que o pesquisador estabelece com o campo como parte explícita da produção. Já na variedade de abordagens o conceito teórico e metodológico não se baseia em um modelo unificado, pois, “várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa” (FLICK, 2004, p. 22).

Escolher um tema como objeto de estudo e fazer um recorte adequado para poder refletir de forma crítica a respeito desse objeto, diante de uma significativa quantidade de informações com as quais nos deparamos na atualidade, principalmente pela enorme quantidade de trabalhos já realizados e publicados no meio acadêmico, não é tarefa fácil. No entanto, é necessário delimitar um objeto de estudo, de forma que seja adequado aos objetivos da pesquisa e sem perder os “critérios de cientificidade”, apontados em Eco (2016). De acordo com Beaud (2014), para a escolha de “um bom assunto”, é relevante que se leve em conta o que já foi dito antes, uma vez que o assunto escolhido para pesquisar marcará por um longo tempo a imagem, tanto como professor quanto como pesquisador, por isso é fundamental que o pesquisador estabeleça critérios no momento da escolha do que quer pesquisar. Sendo assim, “o ideal é escolher um assunto abordando um ponto nodal, um aspecto crucial da questão estudada” (BEAUD, 2014, p.33).

No processo de desenvolvimento para análise do *corpus*, optamos por delimitá-lo em torno da integração intermodal entre o texto verbal e o texto visual, no *layout* da abertura das unidades e dos três capítulos iniciais de cada unidade

da coleção *Português Linguagens* do nono ano do EF. Como a coleção é composta por quatro unidades e cada unidade contém quatro capítulos, sendo que o último capítulo de cada unidade não fará parte do *corpus* a ser analisado nesta pesquisa, logo, o *corpus* será formado por 16 páginas da coleção.

Dessa forma, acreditamos que o critério adotado para delimitação do *corpus* mostra um quadro geral dos aspectos da multimodalidade presentes na coleção analisada, que pode ser útil para auxiliar professores de LP e alunos na leitura e compreensão de questões referentes à multimodalidade.

2.3 O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO

O grande número de LDs aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) atualmente é, sem dúvida, salutar, pois assim sendo aumenta as possibilidades de escolhas para os professores do ensino básico, principalmente para aqueles de escolas localizadas distantes dos grandes centros urbanos, onde o acesso a outras formas de conhecimentos é na maioria das vezes precário, insuficiente e, por isso, a única ferramenta disponível à promoção do letramento não apenas dos alunos, mas também de seus familiares e, às vezes, até mesmo dos docentes é o LD, como apontado em Bagno (2013, p. 7):

Os livros didáticos (LD) constituem, em muitos ambientes escolares, sobretudo no universo do ensino público brasileiro, a principal (quando não a única) ferramenta para o processo de *letramento* não só dos alunos (e, muitas vezes, de suas famílias) como também dos próprios docentes, cuja formação é reconhecidamente precária, insuficiente.

Dessa forma não se deve ignorar o papel do LD no ensino que, como apontado por Dionisio e Bezerra (2005) é, às vezes, a única ferramenta pedagógica a ser utilizada no contexto de ensino-aprendizagem, como principal suporte em que os alunos podem ter acesso aos diversos gêneros, que giram em torno do ambiente escolar, principalmente, se se tratando de escolas públicas localizadas distante dos grandes centros urbanos, cujo acesso a outros meios de informação é na maioria das vezes precário, ou mesmo inexistente, devido à enorme escassez de recursos materiais. Para entender o papel do LD no ensino

é necessário também compreender sua história e sua inserção no contexto da educação brasileira. Para tal, apresentaremos na sequência um breve panorama do contexto histórico do PNLD.

2.3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Em 1929, o governo brasileiro iniciou sua política de distribuição de LD, voltada para alunos de escolas da rede pública brasileira. O programa passou por diversos aperfeiçoamentos, com diferentes nomes e formas de execução no decorrer de seus mais de 80 anos de existência. Atualmente o PNLD é destinado, principalmente, ao atendimento da educação básica brasileira.

Criado em 1929, o Instituto Nacional do Livro (INL) tem como objetivos: (1) legislar a respeito das políticas voltadas ao LD; (2) contribuir com a legitimidade do LD e (3) auxiliar nas questões que dizem respeito ao aumento de sua produção. Em 1938 no governo do presidente Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tem como objetivo estabelecer a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do LD no país. Com o Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é firmada a legislação que determina as principais condições de produção e utilização do LD, sendo que, no art. 5º, é definida como restrita ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

Em 1966, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) firma acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), para permitir a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar ações que dizem respeito à produção, edição e distribuição do LD, no sentido de assegurar ao MEC recursos para compra e distribuição de cerca de 51 milhões de livros durante o período de três anos. Em 1971 o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), e assume atribuições administrativas e do gerenciamento de recursos financeiros que até então eram de responsabilidade da COLTED. Nesse ano encerra-se o convênio estabelecido pelo MEC/USAID,

o qual tinha como pressuposto a implementação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático (FLD).

Com o Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo passa a assumir a compra da parcela dos livros a serem distribuídos na escola e unidades federadas. Extingue-se o INL e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passa a ser responsável pela execução do programa do LD, com recursos provindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e das políticas estabelecidas para participação das Unidades da Federação, no entanto, por escassez de recursos financeiros, a grande maioria das escolas municipais são excluídas do programa, deixando de atender muitos alunos do EF, da rede pública de ensino.

Com a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1983, para substituir a FENAME, cria-se oportunidade aos professores de serem protagonistas na escolha dos livros. E a partir de 1985, por meio do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o PNLD é criado da forma como é conhecido atualmente e, hoje, é reconhecidamente o maior programa de distribuição de livros a alunos da rede pública. Com a criação do PNLD é possível destacar mudanças significativas no programa de distribuição do LD, como pode ser constatado no Quadro 4 que se segue.

Quadro 4: Mudanças na distribuição do LD, com a criação do PNLD em 1985

Indicação do livro didático pelos professores;
Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implementação de bancos de livros didáticos;
Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Fonte: Elaborado pelo autor

O PNLD de 1985 trouxe ganhos à educação, principalmente, aos alunos de escolas distantes dos grandes centros urbanos, uma vez que o acesso aos meios de informação e divulgação de conhecimentos são limitados. Mesmo sendo sua distribuição à época restrita às séries iniciais, é possível notar

significativas mudanças, como por exemplo, o fim do livro descartável, o aumento da oferta para os 1º e 2º anos de escolas públicas e comunitárias e a garantia do critério de escolha do livro pelos professores.

A partir de então o LD tem sido objeto de inúmeras transformações, com notáveis mudanças em sua configuração e distribuição. Embora tenha sofrido recuo em sua distribuição em 1992, devido às limitações orçamentárias, ganha em 1993, com a Resolução CD FNDE nº 6, certa regularidade financeira que garante a aquisição e distribuição do LD. E em 1996 é publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos”, que tem como objetivo apresentar aos professores das escolas públicas as coleções didáticas aprovadas pelo processo de avaliação oficial organizado pelo MEC.

Com o fim da FAE em 1997, a política de execução do PNLD passa a ser integrada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e com isso o programa é ampliado e passa a adquirir continuamente LDs para os alunos de 1º ao 9º ano. Daí em diante o PNLD ganha nova configuração e estabilidade com um contínuo processo de crescimento, e em 2000 começam a ser distribuídos dicionários aos alunos de 1º ao 5º ano. É possível afirmar que com toda a sua complexidade, o LD, no decorrer do seu contexto histórico de existência, tem tido um papel fundamental no sistema educacional brasileiro, tanto como recurso didático para auxiliar os professores no planejamento de suas aulas, quanto como recurso didático único disponível aos professores de escolas públicas com pouco recurso financeiro, mesmo com suas imperfeições, pois não há coleção perfeita, “[...] as eventuais insuficiências que cada uma delas apresenta são superadas por seus aspectos positivos” (BAGNO, 2013, p. 11).

2.3.2 O PPROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DE 2014

O PNLD de 2014 atendeu integralmente alunos e professores dos anos finais do EF da rede pública, com livros reutilizáveis. Como destaque ao programa do PNLD de 2014 apontamos a inscrição, pelas editoras, das obras acompanhadas de conteúdos multimídia, incluindo jogos, simuladores e infográficos digitais, que foram enviados às escolas em DVD para utilização dos

alunos, principalmente, para atender escolas que não têm acesso à Internet. Além disso, os LDs também tiveram endereço online, para que os alunos pudessem ter acesso ao material multimídia, para poderem complementar os estudos, agregar valor ao assunto estudado em aula, no sentido de tornar as aulas mais estimulantes e modernas.

Foram aprovadas 12 coleções de Língua Portuguesa no programa do PNLD de 2014, para o triênio de 2014 a 2016. Embora nos interesse nesta pesquisa fazer uma análise da multimodalidade apenas nos livros de LP do nono ano, apresentamos no Quadro 5 a quantidade distribuída de Livro do aluno (L), e do Manual do Professor (M) por coleção.

Quadro 5: Quantidade de coleções distribuídas para o nono ano

	Coleção	Tipo	Quantidade	Tipo	Quantidade
1ª	Português Linguagens	L	708.622	M	15.363
2ª	Projeto Teláris	L	469.869	M	9.915
3ª	Vontade de Saber Português	L	411.917	M	9.758
4ª	Jornadas.port	L	292.806	M	6.428
5ª	Singular & Plural	L	280.717	M	6.010
6ª	Língua Portuguesa	L	233.376	M	4.524
7ª	Para Viver Juntos Português 9	L	152.342	M	3.076
8ª	Português nos dias de hoje	L	86.026	M	1.861
9ª	Perspectiva Língua Portuguesa	L	60.572	M	1.216
10ª	Português, uma Língua Brasileira	L	55.737	M	1.161
11ª	Universos Língua Portuguesa	L	55.353	M	1.162
12ª	A Aventura da Linguagem	L	26.372	M	664

Fonte: PNLD 2014 - Coleções mais distribuídas do componente curricular Português

É importante ressaltar que todas as coleções aprovadas que constam no Guia de Livros Didáticos, para que os professores possam escolher, são aprovadas pelo processo de avaliação do PNLD, por meio de criteriosa análise feita por especialistas da área, logo, são todas de acordo com os critérios estabelecidos pelo MEC para aprovação, como pontuado por Bagno (2013, pp. 10-11):

Faço questão de insistir: todos os LD que serviram de *corpus* para a pesquisa foram **aprovados** pelo processo de avaliação do PNLD 2008. Isso significa, desde logo, que são todos **bons** livros didáticos, que constituem material *recomendável* para o

ensino de língua portuguesa nas escolas públicas e que apresentam, todos qualidades que justificam sua inclusão no programa de compras do governo.

Isso significa afirmar que, embora não haja nenhuma coleção perfeita, a cada edição do LDLP tem havido significativa melhora na seleção dos textos. Segundo Bezerra (2005), seria oportuno que os professores estudassem esses textos de forma mais ampliada, levando em conta, por exemplo, as especificidades e usos dos textos tanto escritos como orais e os gêneros selecionados, não apenas do ponto de vista, “exclusivamente pela tipologia clássica (narração, descrição, dissertação)” (BEZERRA, 2005, p. 45).

2.3.3 O GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD DE 2014

O Guia de Livros Didáticos tem como objetivo principal apresentar aos professores os LDs aprovados pelo processo oficial de avaliação. Constitui-se assim um importante recurso a ser explorado pelos professores de escolas públicas, no momento de escolha do LD a ser adotado pela escola. Segundo Gualberto (2016), o processo de elaboração do Guia é bastante complexo, pois compreende diversas etapas estabelecidas pelo PNLD. Vale enfatizar que todos os livros descritos no Guia de Livros Didáticos já passaram por processo de avaliação e foram aprovados de acordo com critérios estabelecidos pelo MEC, dessa forma, cabe aos professores de cada escola escolher aquele que melhor se adapte com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

No Guia de Livros Didáticos do PNLD de 2014, os professores puderam encontrar informações sobre as coleções aprovadas. Como por exemplo, nos “Critérios comuns”, há informações sobre a necessidade de o LD estar de acordo com as legislações vigentes, adequação aos princípios éticos de convívio e cidadania, coerência teórico-metodológica da coleção em relação à proposta didático-pedagógica, adequação aos conceitos e procedimentos com respeito às conquistas científicas de cada área do conhecimento, especificidades do *Manual do Professor*, que tem como objetivo orientar os professores para o uso adequado do LD, projeto gráfico de acordo com os objetivos didático-pedagógicos de cada coleção. Já nos “Critérios específicos”, os professores

podem encontrar informações relativas ao material textual, ao trabalho com textos, com leitura, com a oralidade, com a produção de textos escritos e ao trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Há também no Guia de Livros Didáticos uma resenha de cada coleção estruturada em quatro partes com objetivo de descrever as características específicas de cada coleção, ou seja, “a fim de que os professores da rede pública possam ter uma visão geral dos títulos para escolher o LD que será adotado no ano letivo” (GUALBERTO, 2016, p. 41), tal como apresentado no Quadro 6.

Quadro 6: Estrutura das resenhas no Guia de Livros Didáticos

Seção	Objetivo
Visão geral	descrever a forma de organização, as propostas de produção textual, e um quadro esquemático contendo, os “pontos fortes”, “pontos fracos”, “destaque”, “programação de ensino” e “manual do professor.
Descrição da coleção	apresentar uma descrição geral da organização estrutural da coleção.
Análise da obra	fazer uma análise minuciosa da coleção, indicando pontos positivos da coleção no trato com a oralidade, produção textual, leitura e aos conhecimentos linguísticos.
Em sala de aula	trazer uma abordagem positiva da coleção que o professor pode explorar em sala de aula caso adote a coleção como material didático às suas aulas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Conhecer bem o livro que se pretende adotar como material didático que servirá como suporte às suas aulas é tarefa de todo professor. Dessa forma as resenhas de cada coleção apresentadas no Guia do Livro Didático, específico para cada programa, são relevantes e devem ser levadas em conta no momento de escolha por professores de cada escola, uma vez que nelas há informações com contribuições importantes a respeito das coleções a serem escolhidas pelo professor.

2.3.4 LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo Bezerra (2005), a partir dos PCN, lançados pelo MEC em 1997 (para os dois primeiros ciclos de estudos) e em 1998 (para os dois últimos ciclos), é possível perceber que eles indicam o ensino da língua portuguesa a ser trabalhado tendo em vista o eixo “USO => REFLEXÃO => USO” (BEZERRA, 2005, p. 40). A partir do uso-reflexão-uso dos variados gêneros textuais/discursivos, que circulam nas sociedades. No entanto, é necessário que se leve em conta, principalmente, as características próprias do aluno adolescente para quem se pretende ensinar, como apontado nos PCNs (1998, p. 45):

Organizar o aprendizado de Língua Portuguesa nesses ciclos requer que se reconheçam e se considerem as características próprias do aluno adolescente, a especificidade do espaço escolar, no que se refere à possibilidade de constituição de sentidos e referências nele colocada, e a natureza e peculiaridades da linguagem e de suas práticas.

Reconhecer a natureza e peculiaridades da linguagem significa conhecer, sobretudo, a sua heterogeneidade e complexidade para situá-la no contexto teórico-metodológico em que se pretende estudá-la. Segundo Petter (2006), a linguagem é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, uma vez que ela pertence a dois domínios: “individual e social”. Dada a complexidade e diversidade que pode ser suscitada em problemas que envolvem a linguagem como, por exemplo, na análise de outras ciências, como a psicologia e antropologia (PETTER, 2006, 14).

Halliday e Matthiessen (2004) apontam pelo menos dois objetivos à linguagem: dar sentido às nossas experiências e realizar nossas interações com outras pessoas. Ou seja, é a partir da linguagem que significamos nossas experiências do cotidiano e, realizamos nossas atividades. Nesse sentido, significa que a linguagem é matéria de comunicação com perspectivas diferentes, ela é ideológica, no entanto é também cultural. Dessa forma cabe ao

professor saber como pode construir conceitos a partir da linguagem, para poder criar significado ao que pretende ensinar.

Conceber a linguagem por seu aspecto experiencial remete-nos ao sentido amplo da linguagem como, por exemplo, compreender sua multimodalidade, e isso pode ter implicações diretas para o ensino de LP no EF, no que diz respeito ao ensino da leitura, escrita e oralidade, pois em ambas as modalidades de ensino, devem-se levar em conta as suas multimodalidades de interações. Contudo, parece que isso não tem sido prioritariamente apontado nas aulas de língua materna. Historicamente, o LD ainda preserva o ensino de LP pautado na tradição gramatical, “dentro dos modelos da gramática normativa tradicional e, muito raramente, com uma condução reflexiva” (ROJO, 2003, p. 86).

Nesta pesquisa partimos do pressuposto de que o LD é multimodal, pois ele é configurado com mais de um modo de comunicação para se construir significados. Tendo em vista, principalmente, o conceito de multimodalidade proposto em Kress e van Leeuwen (2001), e em Nascimento; Bezerra e Heberle (2011), discutindo o trabalho de Kress e van Leeuwen (2001), que defendem a ideia de que não existe monomodalidade, pois mesmo em textos predominantemente verbais usamos recursos visuais, tais como, cores, fonte em negrito ou em itálico.

2.4 CRITÉRIOS ADOTADOS PARA A SELEÇÃO DO *CORPUS*

Devido ao grande número de LDs disponíveis para escolha por parte dos professores, como já mencionado anteriormente, optou-se por estabelecer como critério, para a formação do *corpus* para a pesquisa aqui proposta, a escolha da coleção com o maior número de exemplares aprovados e distribuídos pelo PNLD de 2014¹⁴. Justificamos assim a escolha por ter sido aprovada pelo PNLD de

¹⁴ Informações disponíveis em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em 25/11/2016

2014 e por ser a coleção com o maior número de exemplares em todo o Brasil. O Quadro 7 informa os principais dados da coleção:

Quadro 7: Informações sobre a coleção analisada

Nome da coleção	Autores	Editores	Ano de publicação	Quantidade de exemplares ¹⁵
Português Linguagens	William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães	Saraiva	2012	708.622

Fonte: Elaborado pelo autor com base no *corpus* de pesquisa

Vale lembrar que a coleção descrita no Quadro 7 já é bem conhecida por professores de escolas públicas e privadas de EF e, por ela pertencer a conhecido grupo editorial, com amplo sistema de propaganda e divulgação nas unidades escolares, pode ser um indicador de contribuição para justificar a escolha de tal coleção pelas escolas, haja vista que todas as coleções que são divulgadas nas escolas estão aprovadas de acordo com os padrões estabelecidos pelo MEC.

2.5 A COLEÇÃO ANALISADA

O Quadro 8 apresenta a forma como está estruturada esquematicamente a coleção *Português Linguagens*, em unidades e capítulos, de acordo com informações contidas no sumário do livro sob análise.

¹⁵ A quantidade de exemplares aqui descrita diz respeito apenas aos livros de Português do nono ano do EF aprovados e distribuídos pelo PNLD de 2014.

Quadro 8: Estrutura do livro em unidades e capítulos

	Unidade	Tópico	Texto
	1	Valores	Nunca se perguntou
Capítulo	1	O preço de estar na moda	Moda tem de parar de sacrificar modelos
	2	Os valores do outro	Tela de Jan van Eyck, em 1434
	3	A dança das gerações	Pais
	Unidade	Tópico	Texto
	2	Amor	Mergulho
Capítulo	1	A conquista do amor impossível	Felicidade clandestina
	2	O selo do amor	Esculturas e pinturas
	3	O milagre do amor	O amor por entre o verde
	Unidade	Tópico	Texto
	3	Juventude	Os degraus
Capítulo	1	A primeira vez	A primeira passeata de um filho
	2	Ser sempre jovem	Dois quadros de pinturas: 1 de Li Zi Jian; 2 de Norman Rockwell
	3	A permanente descoberta	Ser jovem
	Unidade	Tópico	Texto
	4	Nosso tempo	Milagres
Capítulo	1	Ciranda da indiferença	No trânsito, a ciranda das crianças
	2	Os Brasis	Cartum de Santiago
	3	De volta para o presente	Carta do Pleistoceno

Fonte: Elaborado pelo autor com base no *corpus* de pesquisa

Por estarmos abordando o tema da multimodalidade, sinalizamos que as cores para as unidades utilizadas como fundo no Quadro 8 seguem o mesmo padrão utilizado em cada unidade no LD. O Quadro 8 apresenta um resumo do sumário da coleção analisada, no sentido de mostrar como estão estruturadas as unidades e capítulos. A coleção é composta por 4 unidades e cada unidade está dividida em 4 capítulos, sendo que o último, chamado Intervalo, é, segundo os autores do LD, *especial*, e, apresenta um projeto que envolve toda a classe (CEREJA; MAGALHÃES, 2012). Cada unidade da coleção apresenta um tema geral acompanhado de seus respectivos capítulos, e cada capítulo tem seu tema inserido na temática da unidade, constituído por seções.

De acordo com orientações contidas no Manual do Professor (MP), os temas que organizam as quatro unidades partem sempre de variedades temáticas que levam em conta tanto as recomendações elencadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais como nos temas transversais, bem como o grau de interesse e a faixa etária dos alunos. Para tanto, segundo Cereja e Magalhães (2012, p. 5):

As aberturas de unidades contêm normalmente uma imagem artística (fotografia, pintura, quadrinho, ilustração, painel de imagens) e um pequeno texto, que inclui perguntas ou referências breves relacionadas à imagem de abertura e ao tema da unidade. Esse texto serve ao mesmo tempo de aquecimento para o tema da unidade e como elemento organizador dos capítulos subsequentes.

Todos os três capítulos iniciais da coleção estão estruturados da mesma forma em seções, ao passo que, dois deles abrem o capítulo com textos verbais e estão organizados em torno de cinco seções essenciais, tais como: “Estudo do texto”; “Produção de texto”; “Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade”; “A língua em foco” e “De olho na escrita”. Contudo, como pontuado por Cereja e Magalhães (2012, p. 6):

Um desses três capítulos apresenta a leitura de uma ou mais imagens – pintura, fotografia, cartum, escultura, etc. –, todas elas relacionadas ao tema central da unidade. Essa parte, situada no início do capítulo, antes das seções de produção de texto e gramática, destina-se à *leitura sistematizada de linguagens não verbais ou mistas* (verbais e não verbais), com o objetivo de ampliar as estratégias de leitura do aluno nessas modalidades de linguagem, ampliar seus referenciais culturais “sua leitura de mundo”.

Como podemos perceber, os autores da coleção indicam no MP a possibilidade de leitura de texto não verbal, em um dos três capítulos iniciais de cada unidade, no entanto, não parece bem definida esta questão no decorrer dos capítulos. Primeiro, quando o capítulo é aberto por texto não verbal, o leitor é remetido a observar a imagem e não a ler, como indicado no MP, sobre esta questão referente à observação de imagens (cf. Capítulo 1, Fundamentação Teórica, item 1.2.2). Segundo porque nos capítulos iniciados por imagens não há a seção denominada “Estudo do texto”, com sua subseção “Compreensão e Interpretação”, como aparece nas demais seções em que são iniciadas com textos verbais ou mistos, há apenas questões referentes à imagem. Isso pode levar o leitor a conceber que textos não verbais não são passíveis de leitura.



O quarto capítulo denominado *Intervalo* que fecha cada unidade, indicando projetos relacionados aos temas trabalhados no decorrer das quatro unidades é, segundo os autores do LD, *especial*. Está organizado para poder

quebrar a estrutura do próprio livro e o andamento das aulas, não está estruturado esquematicamente em seções como aparece nos três primeiros capítulos iniciais. Para tanto, ele não fará parte do *corpus* a ser analisado nesta pesquisa.

Outro aspecto relevante que pode promover letramento multimodal é a presença de ilustrações no sumário da coleção, com uma representação em relação ao assunto a ser tratado naquele capítulo que, a nosso ver, contribui, se adequadamente trabalhadas do ponto de vista de sua multimodalidade, para aguçar a curiosidade do aluno sobre o tema tratado em cada capítulo, uma vez que tais ilustrações assumem o papel de ampliar os recursos semióticos e, com isso, possibilita maior compreensão do tema a ser tratado naquele capítulo. Como afirmam Pimenta e Santana (2009, p. 266), “O termo *design*, no âmbito da multimodalidade, designa os próprios recursos semióticos ou o uso desses recursos propriamente ditos”. Significa, sobretudo, o reconhecimento da multimodalidade como sendo preponderante à promoção dos multiletramentos para o aluno, como apontado em Rojo (2012).

A Figura 25 tem como objetivo mostrar a primeira parte do sumário da coleção analisada. Para poder explicitar melhor aos leitores a respeito das referidas *ilustrações*, integradas ao *layout* das páginas que compõem o sumário da coleção, como componente que pode viabilizar letramento multimodal. Ao todo o sumário é composto por seis páginas.

Figura 25 – Primeira parte do sumário da coleção

SUMÁRIO	
UNIDADE I — Valores	
CAPÍTULO 1 — O preço de estar na moda	
	Moda tem de parar de sacrificar modelos, Alcino Leite Neto e Vivian Whiteman 12
	Plástica na adolescência, Fabiana Gonçalves 13
	Estudo dos textos 14
	Compreensão e interpretação 14
	A linguagem dos textos 16
	Trocando ideias 16
	Produção de texto 17
	A reportagem 17
	Para escrever com expressividade 21
	O discurso citado nos textos jornalísticos 21
	A língua em foco 23
	As orações subordinadas substantivas 23
	Classificação das orações substantivas 25
	Orações substantivas reduzidas 27
	As orações substantivas na construção do texto 28
	Semântica e discurso 29
	De olho na escrita 30
	Plural dos substantivos compostos 30
	Divirta-se 33
CAPÍTULO 2 — Os valores do outro	
	O casal Arnolfini, Jan van Eyck 34
	Produção de texto 36
	A língua em foco 37
	O pronome relativo 37
	Como analisar sintaticamente o pronome relativo 40
	O pronome relativo cujo 42
	O pronome relativo onde 42
	O pronome relativo na construção do texto 44
	Semântica e discurso 45
	De olho na escrita 46
	Plural dos adjetivos compostos 46
	Divirta-se 47

Fonte: Cereja e Magalhães (2012)

O Quadro 9 apresenta aspectos sobre os pontos fortes e os pontos fracos de destaque e programação do ensino da coleção analisada, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014 de LP¹⁶.

Quadro 9: Pontos fortes e fracos Guia PNLD 2014, Língua Portuguesa

Quadro esquemático	
Pontos fortes	atividades de leitura.
Pontos fracos	abordagem do texto literário.

¹⁶ Critérios disponíveis em: <http://www.fn-de.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em 25/11/2016.

Destaque	análise de textos visuais e de textos compostos de linguagem verbal e imagens; propostas de projetos.
Programação do ensino	uma unidade (quatro capítulos) por bimestre letivo.
Manual do Professor	respostas junto às atividades; contribuição teórico-metodológica para o uso da coleção.

Fonte: Adaptado do Guia PNLD 2014

No que tange aos pontos fortes estabelecidos no Guia PNLD de 2014 de LDLP, a coleção *Português Linguagens* é representativa na apresentação de atividades de leitura de textos multimodais tanto verbais quanto visuais, ou mesmo na interface entre os elementos verbais e não verbais (pinturas, esculturas, fotos, cartuns, tirinhas, histórias em quadrinhos, anúncios). A coleção apresenta destaque no tocante à questão da integração intermodal entre o texto verbal e o visual proposto por Painter; Martin e Unsworth (2013). Ela apresenta pontos fracos por pouca exploração na abordagem de textos literários. O MP apresenta sugestões de atividades e traz respostas, na base teórico-metodológica da obra, e apresenta procedimentos didáticos alternativos e objetivos, com conteúdos e textos trabalhados em cada unidade da coleção.

2.6 VARIÁVEIS DE REGISTRO, CAMPO, RELAÇÃO E MODO

Serão tomadas como base as três variáveis de registro: *Campo*, *Relações* e *Modo* propostas por Halliday (1989) e Eggins (2004), para verificarmos a maneira como a *variável Modo* pode mobilizar possibilidades de construir significado por meio da multimodalidade presente no LDLP para os alunos do nono ano do EF. Embora seja feita uma descrição das variáveis supracitadas, interessa-nos descrever a forma como a multimodalidade é explorada nos LDLP do nono ano do EF, nesse sentido, será enfatizada nesta pesquisa a *variável Modo*.

Halliday e Matthiessen (2004) estabelecem três sentidos presentes numa oração, já introduzidos no capítulo referente ao referencial teórico desta pesquisa (cf. Capítulo 1, Fundamentação Teórica, item 1.1), quais sejam:

metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual. De acordo com Vian Jr., (2014, p. 427):

A noção de *metafunção* está relacionada ao fato de que todo ato comunicativo pode ser interpretado a partir de múltiplas perspectivas que se complementam e ao fato de a língua ser um recurso que combina simultaneamente três tipos de significados: ideacionais, interpessoais e textuais.

Nesta dissertação, em concordância com Azevedo e Taveira (2009), “usamos a função textual da linguagem para organizar os significados interpessoais e experienciais de forma linear e coerente” (AZEVEDO; TAVEIRA, 2009, p. 56). Embora o objetivo desta pesquisa diga respeito, especificamente, a observar como pode ser explorada a multimodalidade no LDLP do nono ano e como a varável *Modo* pode mobilizar possibilidade de construir significados para os alunos, não estará fechada somente em torno da metafunção textual, haja vista que as três metafunções ocorrem simultaneamente, construindo os três tipos de sentido, isto é, na medida em que se busca um determinado significado qualquer em um dado gênero textual ou multimodal, logo ele pode estabelecer algum significado interpessoal, bem como significará alguma experiência a alguém em um dado momento numa determinada situação de uso da linguagem. Na sequência, no capítulo de Análise e Discussão dos Dados, discutimos os dados que compõem o *corpus* para podermos apresentar, posteriormente, as conclusões e resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos a análise e discussão dos dados que compõem o *corpus* de pesquisa e discutimos seus aspectos teórico-metodológicos propostos no Capítulo 2. Para tanto, baseamos nossas reflexões (1) na teoria de Halliday (1989), sobre a Linguística Sistêmico-Funcional e (2) no que discute Eggins (2004), em relação ao Registro (contexto de situação) e suas variáveis: (*Campo, Relações e Modo*), bem como (3) os aspectos multimodais com base na Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006) e (4) nos elementos da Análise do Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional (ADMSF), proposta por Painter, Martin e Unsworth (2013) para discussão de questões relacionadas à integração intermodal entre o modo verbal e o modo visual nos textos analisados.

Para guiar a análise apresentamos, no Quadro 8 (cf. capítulo 2, Metodologia de Pesquisa, item 2.5), a forma como o livro analisado que compõe o *corpus* de estudo está estruturado em unidades e em capítulos, assim como os textos que os compõem.

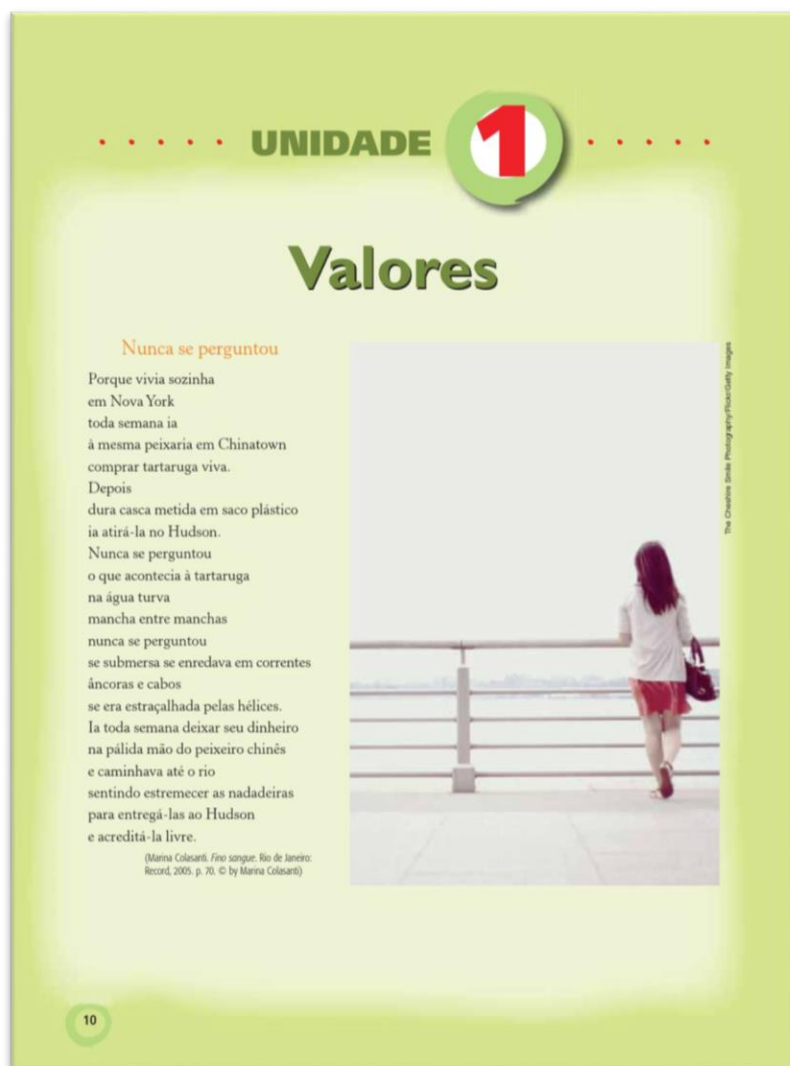
Ainda com base no Quadro 8 (cf. capítulo 2, Metodologia de Pesquisa, item 2.5), este capítulo está organizado da seguinte maneira: primeiramente serão analisadas as unidades que compõem o livro e seus aspectos multimodais. Em seguida procedemos à análise dos capítulos que compõem as unidades. A partir desses elementos derivamos as nossas discussões sobre os elementos multimodais do livro analisado.

3.1 A ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES

Ao verificar o Quadro 8 (cf. capítulo 2, Metodologia de Pesquisa, item 2.5) podemos testificar que as unidades do LD analisado estão estruturadas da seguinte forma: cada unidade tem uma cor específica, um tema e um texto referente à temática tratada na unidade. Na unidade 1, para tratar da temática

“Valores”, é apresentado como texto verbal o poema “Nunca se perguntou” de Marina Colasanti. Como se verifica na Figura 26:

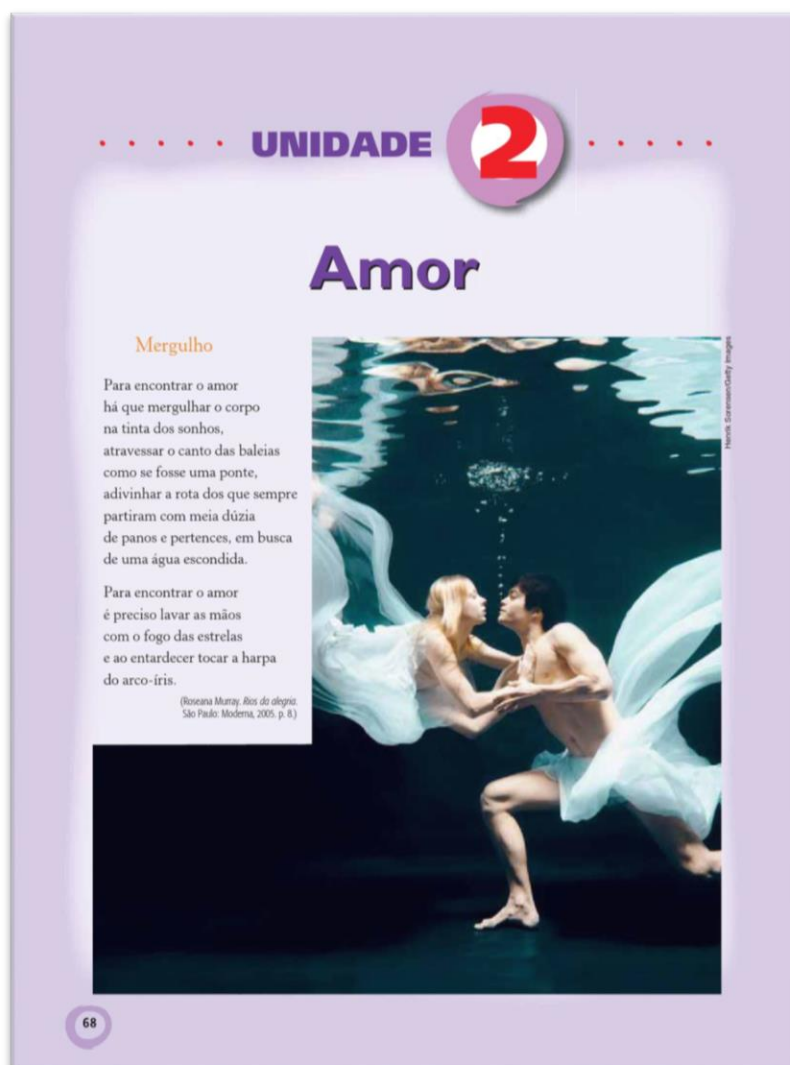
Figura 26: Unidade 1



Fonte: Cereja e Magalhães, (2012, p. 10)

Na unidade 2 o tema a ser tratado é o “Amor”, para isso, é apresentado como texto verbal o poema “Mergulho” de Roseana Murray, conforme aparece na Figura 27:

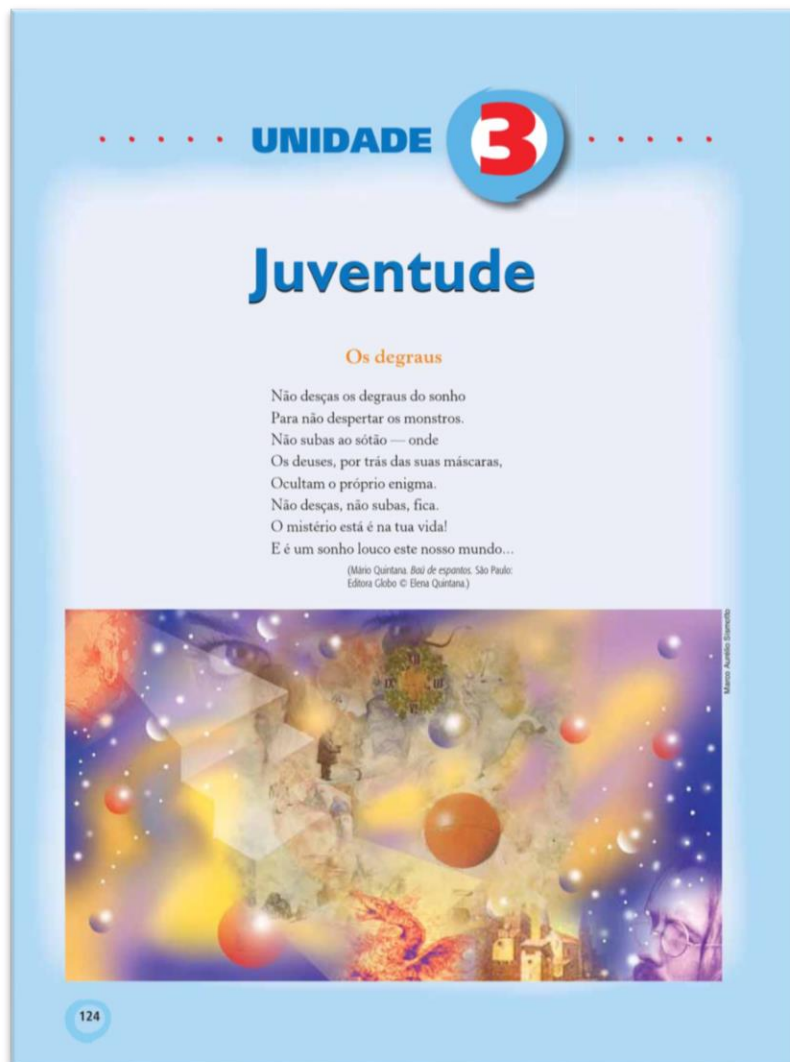
Figura 27: Unidade 2



Fonte: Cereja e Magalhães, (2012, p. 68)

Já na unidade 3, que trata da temática “Juventude”, é trazido como foco para discussão da temática proposta o poema “Os degraus” do poeta Mário Quintana. Como se verifica na Figura 28:

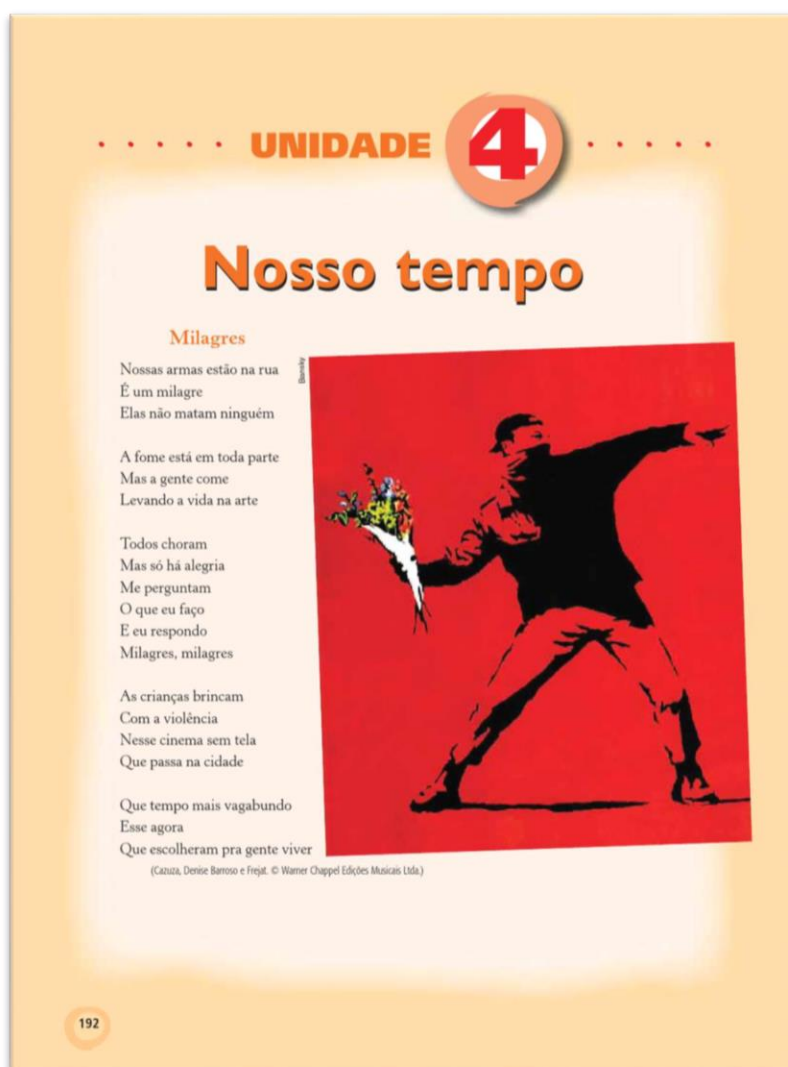
Figura 28: Unidade 3



Fonte: Cereja e Magalhães, (2012, p. 124)

E na unidade 4, que aborda o tema “Nosso tempo”, é apresentado como texto verbal a música “Milagres” de Cazuza (cf. Figura 29):

Figura 29: Unidade 4



Fonte: Cereja e Magalhães, (2012, p. 192)

Como pontuado pelos autores no Manual do Professor (MP) do LD analisado, bem como se pode conferir nas Figuras 26, 27, 28 e 29, as aberturas das unidades são organizadas com texto e uma imagem. As imagens estabelecem relação com os textos escritos, cada imagem apresenta aspectos semióticos, por isso, as reflexões sobre elas podem promover os processos de letramento multimodal. Tendo em vista que, bem antes de fazer uso da escrita, a humanidade já recorria a imagens como forma de expressão (MONTEIRO, 2015, p. 188). Fica evidente que as imagens ora referidas podem ter um papel fundamental na construção de múltiplos significados ao leitor.

Baseado na integração intermodal proposta por Painter, Martin e Unsworth (2013) que pode ocorrer nas opções complementar ou integral no *layout*. Sendo que na opção complementar o texto verbal e o texto visual ocupam espaços distintos no *layout* e na opção integral a imagem é incorporada como parte do texto visual, é possível afirmar que os *layouts* das Figuras 26, 27, 28 e 29 estão organizados com um *layout* do tipo complementar. Nesse tipo de organização, o texto verbal e o texto visual aparecem em espaços distintos. A Figura 28, diferentemente das demais, é organizada de forma vertical com texto visual na parte inferior do *layout* e texto verbal sobreposto à imagem. Já as demais apresentam o mesmo tipo de *layout*, organizadas estruturalmente de forma horizontal com texto verbal colocado à esquerda e texto visual privilegiado à direita (cf. Figura 30).

Figura 30: *Layout* na organização horizontal



Fonte: Adaptado de Dias e Vian Jr. (2017, p. 185)

Outro aspecto referente à semelhança entre as quatro aberturas das unidades do LD analisado é o título sobreposto na parte superior do *layout* em negrito, para apresentar a temática a qual deve ser tratada no decorrer de cada unidade do LD.

Do ponto de vista da integração intermodal, é possível afirmar que a Figura 30 representa a forma como estão organizados estruturalmente os *layouts* das Figuras 26, 27 e 29. Nesse caso de organização em que imagem ocupa um espaço maior do que o texto verbal, significa, sobretudo, que “a mensagem é mais especificamente expressada por meio dela” (DIAS; VIAN JR, 2017, p. 185). Por outro lado, a Figura 33 apresenta uma forma de organização vertical, o texto verbal e o texto visual são adjacentes um ao outro, sendo que o texto verbal se encontra na parte superior e a imagem está subposta à parte inferior. Segundo Painter, Martin e Unsworth (2013), quando uma semiose se encontra sobreposta a outra, quer dizer que esta tem uma relevância maior em relação a outra (cf. Figura 31).

Figura 31: *Layout* na organização horizontal

Texto verbal
Texto visual

Fonte: Adaptado de Dias e Vian Jr. (2017, p. 186)

À luz da GDV concebida por Kress e van Leeuwen (2006), que de acordo com Oliveira e Dias (2016), visa descrever a forma pela qual os participantes são representados por elementos imagéticos semióticos, como pessoas, lugares, coisas e podem juntar em certos enunciados para formar maior ou menor complexidade e extensão. Analisamos na seção 3.1 os aspectos multimodais de cada uma das unidades. Como ponto de partida para tal procedimento, tomamos como conceito, a princípio, a análise cronológica dos dados de maneira crescente, no sentido apenas de procedimento para análise, haja vista que cada *layout* se encontra carregado de elementos semióticos com significados próprios. Para tanto, optamos por fazer a transcrição dos textos verbais de cada unidade que, segundo os autores do LD analisado, estão relacionados com a imagem de abertura e ao tema proposto à unidade.

Ao todo, o LD está dividido em quatro unidades, cada unidade tem um tema gerador e uma cor específica. Na primeira unidade representada aqui pela Figura 26, como já indicado anteriormente, o tema central é “Valores”, e a cor utilizada para representar o tema abordado na unidade é o verde. A cor, como apontado por Pedrosa (1982, p. 17):

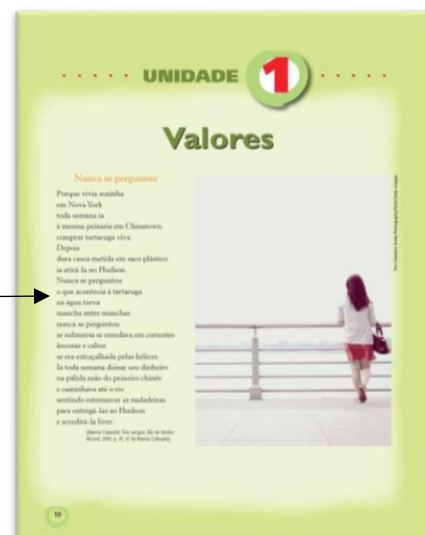
não tem existência material: é apenas sensação produzida por certas organizações nervosas sob a ação da luz – mais precisamente, é a sensação provocada pela ação da luz sobre o órgão da visão. Seu aparecimento está condicionado, portanto, à existência de dois elementos: a **luz** (objeto físico, agindo como estímulo) e o **olho** (aparelho receptor, funcionando como decifrador do fluxo luminoso, decompondo-o ou alterando-o através da função seletora da retina).

O uso da cor verde na primeira unidade pode ter como objetivo caracterizar e dar visibilidade à unidade. Uma vez que o verde é a cor mais calma

que existe, pois não é acompanhada nem de alegria, nem de tristeza nem de paixão, não solicita nem lança apelo. O verde representa a primavera e é também uma cor nacional. “Hoje, a área verde envolvente da bandeira brasileira traz em si a imagem das florestas do país, fazendo ainda lembrar a esperança” (PEDROSA, 1982, p. 113). Como texto verbal é utilizado o poema “Nunca se perguntou” de Marina Colasanti, reproduzido a seguir:

Nunca se perguntou

Porque vivia sozinha
em Nova York
toda semana ia
à mesma peixaria em Chinatown
comprar a tartaruga viva.
Depois
dura casca metida em saco plástico
ia atirá-la no Hudson.
Nunca se perguntou
o que acontecia à tartaruga
na água turva
mancha entre manchas
nunca se perguntou
se submersa se enredava em correntes
âncoras cabos
se era estraçalhada pelas hélices.
la toda semana deixar seu dinheiro
na pálida mão do peixeiro chinês
e caminhava até o rio
sentindo estremecer as nadadeiras
para entregá-las ao Hudson
e acreditá-la livre.



Fonte: Reproduzido de Cereja e Magalhães (2012, p. 10)

Como se percebe, o texto verbal estabelece relação com o visual que apresenta uma pessoa real, uma mulher encostada em uma grade de proteção, segurando uma bolsa no braço direito, de frente para um rio, que pode remeter o leitor ao rio Hudson, mencionado no poema. Como sinalizado por Cereja e Magalhães (2012) “esse texto serve ao mesmo tempo de aquecimento para o tema da unidade e como elemento organizador dos capítulos subsequentes”. O texto visual se encontra organizado do lado direito do *layout* e ocupa um espaço maior que o texto verbal, segundo Dias e Vian Jr. (2017) quando uma semiose ocupa um espaço maior no *layout* significa que ela é privilegiada em relação à outra.

O texto escrito traz em si informações nos quatro primeiros versos que podem facilmente situar o leitor de que se trata de uma mulher que morava sozinha em Nova York e costumava ir toda semana à peixaria em *Chinatown* comprar tartaruga viva. Em contrapartida, o visual, por ser mais complexo, exige do leitor mais atenção. Baseado na estrutura representacional proposta por Kress e van Leeuwen (2006) na GDV, a imagem da mulher de frente para o rio pode ser situada na estrutura representacional narrativa de ação não transacional, segundo a qual o participante se coloca também na posição de ator, uma vez que a meta para a qual o participante se dirige não está presente na imagem. O que se percebe é que não há relação explícita da imagem da mulher que indique para quem o olhar dela está direcionado. Como toda representação, a imagem, diferentemente de outras representações como a fala e a escrita, esconde sua capacidade de dissimulação ou mesmo de não se revelar por completo, como apontado por Samain (2012):

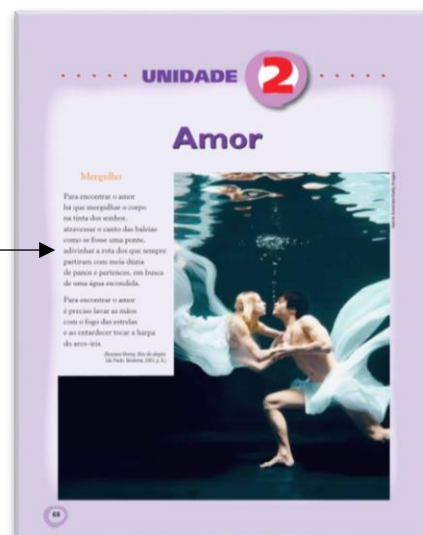
Para muitos, a imagem pertence à ordem do efêmero, do acidental, à ordem do fugaz e do frágil. Ela pode ser bela e bonita. É efêmera e de certo modo evanescente. Está sempre de passagem, da ordem da passagem no tempo. Representa um instante no fluxo – e refluxo – de realidade que faz transbordar em dois movimentos – de dentro para fora e de fora para dentro. Portanto, a imagem – como se costuma dizer – não tem verdadeiro peso e, mais do que isso: como toda representação das coisas do mundo é parcial e, mais do que as outras representações (a fala, a escrita), sua natureza estetizante esconde sua capacidade de dissimulação ou, simplesmente, de não se revelar por completo.

A segunda unidade está estruturada esquematicamente de forma semelhante à primeira. O tema, abordado na Figura 27, é o amor, para isso, é explorada como cor para a referida unidade o roxo. Segundo Pedrosa (1982), o roxo (ou púrpura) simboliza devoção, fé, temperança, dignidade, abundância, poder. Como texto de abertura da unidade é apresentado o poema “Mergulho” de Roseana Murray, transcrito na sequência.

Mergulho

Para encontrar o amor
há que mergulhar o corpo
na tinta dos sonhos,
atravessar o canto das baleias
como se fosse uma ponte,
adivinhar a rota dos que sempre
partiram com meia dúzia
de panos e pertences, em busca
de uma água escondida.

Para encontrar o amor
é preciso lavar as mãos
com o fogo das estrelas
e ao entardecer tocar a harpa
do arco-íris.



Fonte: Reproduzido de Cereja e Magalhães (2012, p. 68)

O texto verbal “Mergulho”, poema de Roseana Murray, estabelece relação temática com o imagético, representado pela imagem do quadro Mergulho sob a água do pintor norueguês Henrik Sorensen. Ambos apontam a busca pelo amor, como algo intenso, profundo. O casal formado por pessoas flutuando pode indicar o amor como possibilidade, no entanto pode ser algo instável. Quanto ao fundo preto, pode apresentar pelo menos duas interpretações distintas (1) podendo significar tanto profundidade, instabilidade, incerteza, e contrasta com o reflexo do branco carregado pelos corpos seminus dos atores quanto (2) ser importante também para dar visibilidade ao branco dos corpos e das vestes utilizadas pelos atores sociais que aparecem na imagem. Por ocupar espaço maior no *layout*, a imagem é privilegiada em relação ao texto verbal que aparece do lado esquerdo do *layout* ocupando um espaço menor (DIAS; VIAN JR., 2017, p. 185).

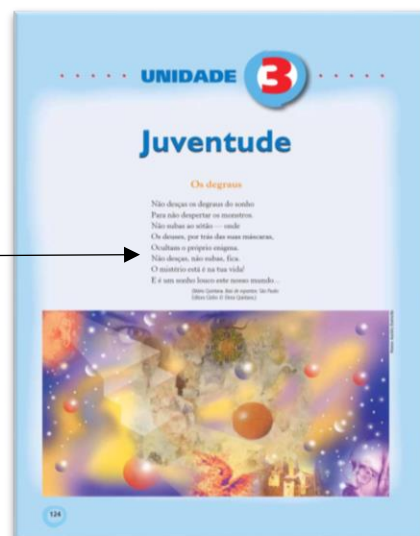
A partir da estrutura representacional de Kress e van Leeuwen (2006), é possível afirmar que o casal representado na imagem forma uma estrutura representacional de ação bidirecional, pois “os dois participantes são ao mesmo tempo ator e meta” (PIMENTA, 2009).

A Figura 28 que representa a unidade 3 está organizada estruturalmente de forma diferente das anteriores. O tema a ser explorado na unidade é a “Juventude”, para tanto, é utilizada a cor azul. “O azul é a mais profunda das

cores – o olhar o penetra sem encontrar obstáculo e se perde no infinito” (PEDROSA, 1982, p. 114). O azul representa a terra, o universo, a cosmovisão, nesse sentido, estabelece relação com a temática da unidade, a juventude pode significar brilho, vigor e deve ser conservada no coração do sujeito como fator predominante de infinitude. O texto verbal que abre a unidade é formado pelo poema “Os degraus”, do poeta Mário Quintana, transcrito a seguir.

Os degraus

Não desças os degraus do sonho
Para não despertar os monstros.
Não subas aos sótãos - onde
Os deuses, por trás das suas máscaras,
Ocultam o próprio enigma.
Não desças, não subas, fica.
O mistério está é na tua vida!
E é um sonho louco este nosso mundo...



Fonte: Reproduzido de Cereja e Magalhães (2012, p. 124)

Diferentemente das anteriores, a unidade 3 apresenta um *layout* em que a parte verbal é sobreposta à visual. Nesse caso, é possível perceber que há mais valorização no texto verbal, uma vez que ele está localizado na parte superior. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), os elementos colocados na parte superior de uma página são apresentados como real, pois podem conferir *status* de *glamour* aos seus usuários, enquanto que o visual colocado na parte inferior da página apresenta informações mais ou menos factuais sobre ela (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 186). Nesse sentido, o significado do texto visual parece estar ofuscado por máscaras enigmáticas e por isso requer maior atenção do leitor.

Vista com mais atenção, é possível perceber que o texto visual estabelece relação com o texto verbal. Do lado esquerdo do texto visual há uma escada com degraus, relacionados ao título do poema. No início da escada há um dragão, caso alguém desça os degraus, sua monstruosidade pode ser despertada. Na

parte superior do texto visual há, de maneira pouco visível, olhos de uma pessoa. Na parte inferior do lado direito da imagem há uma outra pessoa que pode representar um sábio. Com base na GDV, ambos os participantes se enquadram na estrutura representacional narrativa reacional não-transacional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), pois o olhar dos participantes se dirige para fora do visual, nesse caso, não se sabe exatamente para que ou para quem eles estão olhando. Da forma como está organizado, o texto visual tende a ser abandonado pelo leitor, que possivelmente fixará seu olhar no texto posicionado na parte superior.

Semelhantemente às duas primeiras, a Figura 29 está organizada com texto verbal à esquerda do *layout* e visual à direita. O tema abordado na abertura da unidade é “Nosso tempo” e, como cor de fundo, é utilizada a cor laranja. Para Pedrosa (1982), a cor laranja tem enorme poder de dispersão e representa aspectos de mutação, inconstância, instabilidade e dissimulação. Dessa forma, pode-se concluir que a escolha da cor representa relação com a temática proposta para a unidade. De acordo com o senso comum, na sociedade atual, principalmente os mais jovens têm dificuldade de concentração e mudam constantemente. O texto verbal é formado pela música “Milagres” de Cazuza, reproduzida na sequência.

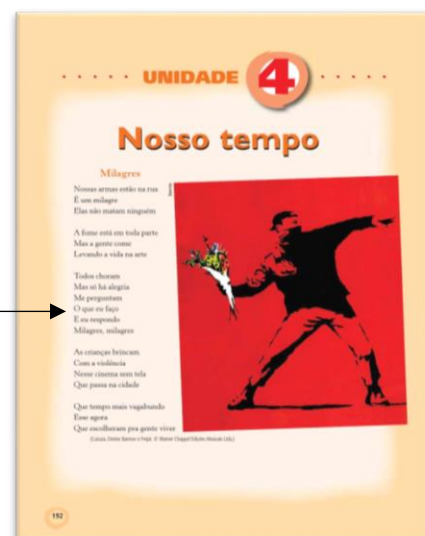
Milagres

Nossas armas estão na rua
É um milagre
Elas não matam ninguém
A fome está em toda parte
Mas a gente come
Levando a vida na arte

Todos choram
Mas só há alegria
Me perguntam
O que eu faço
E eu respondo
Milagres, milagres

As crianças brincam
Com a violência
Nesse cinema sem tela
Que passa na cidade

Que tempo mais vagabundo
Esse agora
Que escolheram pra gente viver



Fonte: Reproduzido de Cereja e Magalhães (2012, p. 192)

O *layout* da unidade 4 está estruturado com texto verbal à esquerda e visual à direita. O texto visual ocupa espaço maior no *layout*, por isso, possui mais relevância sobre o texto escrito (DIAS; VIAN JR., 2017, p. 185). O texto verbal é representado pela letra da música “Milagres”, composta por Cazuza, Denise Barroso e Frejat, e interpretada por Cazuza. O visual é formado por uma das obras do grafiteiro Banksy que representa um artista de rua arremessando um buquê de flores. Em si a imagem estabelece relação com o texto escrito, uma vez que ambos tratam da questão referente à arte de rua, como expressão de liberdade e criatividade.

Do ponto de vista da GDV proposta por Kress e van Leeuwen (2006), no que tange às representações narrativas, o texto visual ora referido pode ser enquadrado na estrutura representacional narrativa de ação não transacional, pois o participante assume também a posição de ator, haja vista que a meta à qual o participante se dirige não está presente no visual.

Feita a análise de cada abertura das unidades que compõem o LD, passamos a discorrer sobre outros aspectos multimodais que são construídos de maneira semelhante em todas as unidades. Primeiramente, destacamos traços pontilhados, sendo cinco pontos vermelhos à esquerda e cinco à direita na parte superior do *layout*, que se repete em todas as unidades e os números dentro de um círculo. Todos são padronizados e exploram o uso da cor vermelha (Figura 32). O vermelho é uma cor primária e “é a cor que mais se destaca visualmente e a mais rapidamente distinguida pelos olhos” (PEDROSA, 1982, p. 107). Dessa forma, sua escolha se justifica para situar o leitor visualmente sobre a abertura de cada uma das unidades.

Figura 32: Aspectos multimodais semelhantes nas unidades do LD



Fonte: Adaptado de Cereja e Magalhães (2012)

Outra característica são as bordas mais escurecidas com um fundo mais claro em que ficam estruturadas as informações verbais e visuais. Os léxicos referentes às unidades e as temáticas de cada unidade são construídos do mesmo modo. Tais características evidenciam que as formas de organização das unidades do LD apresentam pouca exploração da diversidade no quesito *design* do *layout*. Para Kress e van Leeuwen (2001), *designs* são modos semióticos que estabelecem relação entre conteúdo e expressão. Outra característica de padronização que se repete em todas as unidades, é o uso da cor laranja em todos os títulos do texto verbal. Isso pode indicar instabilidade e mutação, fato que de certa forma exprime relação com a faixa etária a qual o LD é direcionado.

3.1.1 AS VARIÁVEIS DE REGISTRO NAS UNIDADES

Em relação ao contexto de situação (Registro) e suas variáveis (*Campo*, *Relações* e *Modo*) propostas por Halliday (1989) e também discutidas por Eggins (2004), para poder interpretar o contexto situacional de um determinado texto, bem como o ambiente em que os significados podem ser trocados, é possível situar a abertura das unidades do LD, apresentada como Figuras 31, 33, 33 e 34, da seguinte maneira:

- **Campo:** definido por Eggins (2004) como a finalidade para a qual a linguagem é usada. Motta-Roth e Heberle (2005) caracterizam o Campo como “a natureza da prática social”. Nesse sentido, podemos afirmar que o Campo é construído na abertura das unidades do LD pela construção temática abordada em cada unidade para situar os leitores a respeito do que será tratado no decorrer da unidade a ser estudada, desse modo, as imagens exercem um papel muito importante, pois por meio delas é possível construir e eliciar dos alunos a temática a ser tratada, como forma de trabalhar com conhecimentos prévios que estes possuam sobre os assuntos.

- **Relações:** são os papéis assumidos entre os interactantes (EGGINS, 2004). Para Motta-Roth e Heberle (2005), é a natureza formada pela conexão estabelecida entre os participantes da situação. Diante das definições, podemos

assegurar que as Relações são construídas na abertura das unidades do LD pela distância social estabelecida no processo de produção entre autores, editores do LD e os usuários que, são professores e alunos, no processo de construção de significados para a promoção de ensino-aprendizagem, ou seja, os alunos devem ter um papel ativo como construtores dos sentidos que o texto verbal e o texto visual permitem inferir.

- **Modo:** significa o papel que a linguagem está desempenhando (EGGINS, 2004). É também caracterizado por Motta-Roth e Heberle (2005) como a natureza estabelecida pelo meio de transmissão de uma determinada mensagem. Sendo assim, podemos afirmar que o Modo relacionado à abertura das unidades do LD pode ser construído por meio dos textos verbais e não verbais, e pela forma como é organizado o *layout* de cada unidade. Trata-se, portanto, de um elemento relevante na construção dos sentidos permitidos pelos textos verbais e visuais na abertura das unidades e, como tais, devem ser trabalhadas pelos professores, isto é, não estão lá por acaso, apenas como elemento decorativo. Essas configurações contextuais podem ser resumidas como apresentado na Figura 33.

Figura 33: As variáveis de registro para a abertura das unidades

Campo:	Construído pelo tema abordado em cada unidade
Relações:	<i>Produtores:</i> autores e editores do LD. <i>Usuários:</i> professores e alunos. <i>Distância social entre os participantes:</i> máxima
Modo:	<i>Canal:</i> escrito. <i>Meio:</i> verbal e não verbal. <i>Papel da linguagem:</i> constitutivo.

Fonte: Adaptado de Motta-Roth e Heberle (2005, p. 20).

A partir das três variáveis de Registro (*Campo*, *Relações* e *Modo*), é possível criar condições para que se possa propiciar a construção de significados por parte do aluno nos textos verbais e visuais que compõem a abertura das unidades do LD, pois, na medida em que se deseja realizar determinada atividade social, escolhemos um *Campo* específico, para estabelecermos *Relações* com outras pessoas por meio de um *Modo* pelo qual a linguagem é utilizada. Isso ocorre porque as variáveis contextuais estão intrinsecamente ligadas, isto é, “a organização do contexto e a linguagem são funcionalmente

diversas, apesar de estarem intimamente ligadas” (VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 30).

Com base no exposto, é possível afirmar que a abertura das unidades pode funcionar como uma boa fonte de elementos para a construção dos sentidos que serão desenvolvidos nos capítulos que compõem as unidades. Da mesma forma, também é possível afirmar que esses elementos são extremamente importantes para o professor e o aluno, ao utilizar o livro em sala de aula, para que possa despertar nos alunos a construção do Campo sobre os assuntos que serão tratados nos capítulos de cada respectiva unidade do LD, conforme será discutido na seção seguinte.

3.2 A ESTRUTURAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Os procedimentos de análise dos capítulos seguem uma proposta diferente dos que foram adotados para a análise das unidades. Analisamos os aspectos multimodais da abertura dos doze capítulos que compõem o LD, sendo três capítulos para cada unidade. Discutimos a maneira como os capítulos se relacionam com suas respectivas unidades. Para tanto, lançamos mão, respectivamente, da GDV proposta por Kress e van Leeuwen (2006) e da integração intermodal proposta por Painter, Martin e Unsworth (2013). Como apontado por Cereja e Magalhães (2012) no MP, dos três capítulos iniciais, dois são abertos com textos verbais e um deles apresenta a leitura de uma ou mais imagens, como pintura, fotografia, cartum e escultura, todas elas relacionadas ao tema central da unidade (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 6). Vale ressaltar, no entanto, que o ato da leitura não é inteiramente livre, pois, qualquer leitura requer do leitor interpretação, a partir de interações sociais de produção, como bem apontou Cardoso (2014, p. 57):

A leitura está longe de ser um ato inteiramente livre, o que equivale a dizer que a interpretação de um texto não é uma espécie de vale-tudo, em que cada leitor tem sua interpretação, independente das referências sócio históricas e das instituições em que as interações são produzidas.

Os *layouts* que compõem a abertura dos capítulos estão esquematicamente estruturados da mesma forma. Na parte superior do *layout* até os traços pontilhados de vermelho onde se encontra o nome do capítulo e o número indicando o referente capítulo, há a cor que se refere à unidade à qual pertence o capítulo (cf. Quadro 10).

Quadro 10: Cores referentes às unidades e capítulos

UNIDADE 1	capítulo 1	capítulo 2	capítulo 3
UNIDADE 2	capítulo 1	capítulo 2	capítulo 3
UNIDADE 3	capítulo 1	capítulo 2	capítulo 3
UNIDADE 4	capítulo 1	capítulo 2	capítulo 3

Fonte: elaborado pelo autor

Kress e van Leeuwen (2002) apontam que talvez a cor seja um modo característico para a era da multimodalidade. Ela pode combinar livremente com muitos outros modos, em arquitetura, tipografia, *design* de produto, *design* de documentos etc., no entanto, ela não existe por conta própria. Pode sobreviver apenas em um ambiente multimodal. Kress e van Leeuwen (2002) discutindo o trabalho de Kandinsky (1977) apontam que a cor tem dois tipos de valor, um valor direto, que é o efeito físico e real da cor no visualizador, e um valor associativo, como quando associamos vermelho com chamas ou sangue, ou outros fenômenos de alto valor simbólico e emotivo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, pp. 354-355).

A cor é bastante significativa no LD analisado, pois como apresentado no Quadro 10, cada unidade do LD apresenta uma cor que segue em todos os capítulos da respectiva unidade. Assim, a cor serve para situar o leitor na identificação, pois, logo que ele abre o LD é possível saber a qual unidade pertence o capítulo em que se encontra. Por um lado, a conexão de significado de uma cor parece óbvia, quase natural, por outro, parece idiossincrático, imprevisível e anárquico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 343).

Os tópicos em relação à temática a ser desenvolvida no decorrer dos capítulos são padronizados com a mesma fonte e, na cor azul, nos dois capítulos

de cada unidade em que há texto verbal, o título do referido texto é padronizado com a mesma fonte e, na cor verde em todos os capítulos do LD. Nos casos em que o capítulo é aberto com predomínio do texto visual, não há título para se referir ao texto, nem tampouco existe a seção de “Estudo do texto”, como ocorre nos demais capítulos, embora os autores do LD tenham indicado no MP, como referido anteriormente (cf. Capítulo 2, Metodologia de Pesquisa, item 2.5), a possibilidade de leitura das referidas imagens.

Há também em todos os capítulos, situado entre o tópico e o texto verbal e visual, um pequeno texto centralizado, geralmente finalizado com uma ou mais perguntas. Esse texto pode servir como aquecimento sobre a temática a ser tratada em cada capítulo. Também pode ser usado para levar o aluno a pensar e refletir tanto sobre sua realidade quanto a respeito de temas que perpassam a sociedade, de forma mais ampla e consciente.

3.2.1. CONFIGURAÇÃO MULTIMODAL DOS CAPÍTULOS DA UNIDADE 1

A multimodalidade deve ser trabalhada como componente inerente às aulas de língua portuguesa, principalmente, porque de acordo com Kress (2000), todo texto é multimodal. Nesse sentido, será que “ainda há professores de português que descartam fotos, ilustrações, gráficos e outros elementos e apresentam aos alunos apenas o texto verbal de uma reportagem?” (RIBEIRO, 2016, p. 26). Ainda de acordo com Ribeiro (2016), o jogo das linguagens em relação à produção e leitura de textos multimodais tem ganhado relevância como assunto urgente e contemporâneo. A abertura dos capítulos do LD analisado apresenta aspectos multimodais que, se trabalhados de forma adequada, podem promover multiletramentos (cf. Figura 34).

Figura 34: Capítulo 1 da unidade1



Fonte: Cereja e Magalhães, (2012, p. 12)

A Figura 34 corresponde ao Capítulo 1, contido na Unidade 1. O tema trabalhado no capítulo é “O preço de estar na moda”, que estabelece relação com o tema proposto para a unidade que, nesse caso, são “Valores”. O texto verbal que aparece na abertura do capítulo intitulado “Moda tem de parar de sacrificar modelos” (de Alcino Leite Neto, editor de moda, e Viviam Whiteman, da reportagem local da *Folha de S. Paulo*, 20/01/2010) é uma reportagem crítica sobre a condição das modelos que participam de desfiles de moda. Nas expressões como “nível irresponsável e escandaloso”, “recém-chegadas à adolescência”, exibem verdadeiros gravetos como pernas”, varetas desconjuntadas”, os jornalistas apresentam um sentimento de indignação frente ao que veem.

A Figura 34 é organizada com *layout* do tipo complementar entre o texto verbal e o texto visual (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013), sendo que o texto verbal aparece com maior destaque. O texto visual fixado na parte inferior no meio do *layout*, circundado por texto verbal à esquerda, à direita e na parte superior, representa uma passarela, em que modelos consideradas arquétipos da beleza ditam moda e vendem a ilusão do corpo perfeito. É possível afirmar que o texto visual estabelece relação com o texto verbal e a temática da unidade. As modelos que aparecem no texto visual apresentam paradigmas de determinados grupos de grandes marcas que ditam a moda. Outro aspecto relevante no *layout* é o texto centralizado, na parte superior ao texto verbal e o visual, que pode ser conferido na Figura 35.

Figura 35: Texto centralizado do capítulo 1 da unidade 1

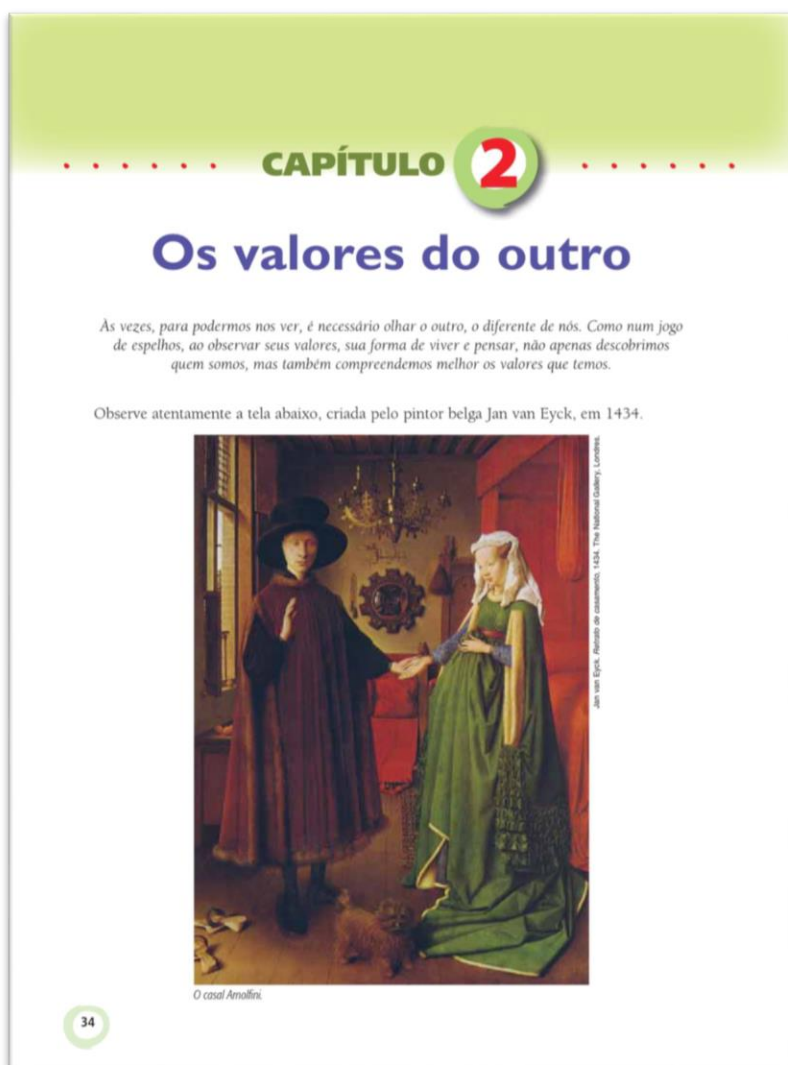
*Uma garota morre de vontade de comer cachorro-quente e tomar sorvete, mas não come nada porque quer que lhe caia bem uma calça de cintura baixa que acabou de comprar.
Um rapaz odeia fazer exercícios, mas passa horas na academia só para ter o corpo malhado e ser elogiado pelas garotas.
Afinal, quem é que manda em nosso corpo e em nossas vontades?
Que valores são esses que, quando menos percebemos, começamos a incorporar?*

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 12)

O texto da Figura 35 pode servir como aquecimento e construção do Campo para ser discutido entre professor e alunos. Encontra-se estruturado esquematicamente na parte superior do *layout*, isso faz com que tenha maior visibilidade na página. É construído com fonte em itálico, centralizado no *layout* e apresenta dois pontos de vista a respeito do assunto tratado no título do capítulo e duas perguntas finais. É possível afirmar que, da forma como está organizado, o texto pode fornecer possibilidades de construção de significado sobre o tema do capítulo.

O tema do Capítulo 2 da Unidade 1 é “Os valores do outro”, que estabelece relação com o tema “Valores”, proposto à unidade à qual pertence o capítulo. Diferentemente do anterior e, como apontado pelos autores do LD no MP, o Capítulo 2 é organizado tendo como predomínio no *layout* da página de abertura do capítulo, o texto imagético, como ilustra a Figura 36.

Figura 36: Capítulo 2 da unidade1



Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 34)

O *layout* da Figura 36 é do tipo complementar, com texto verbal e visual em espaços distintos. Considerado o conjunto total da página de abertura do capítulo, percebe-se que é explorado o uso da interpolação vertical. O texto verbal aparece na parte superior e o visual ao centro na parte inferior. Martin, Painter e Unsworth (2013) afirmam, com base no trabalho de Arnheim (1982), que a parte superior de uma composição sempre tem peso maior do que a inferior. Esse argumento, segundo os autores, está apoiado na interpretação de Kress e van Leeuwen (2006), os quais afirmam que o material na parte superior de um *layout* organizado verticalmente tem uma função “ideal” em oposição à parte inferior percebida como o “real”, como indicam os próprios autores (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, pp. 186-7):

Para algo ter significado como ideal, é apresentado como a essência idealizada ou generalizada da informação, conseqüentemente, como sua parte ostensivamente mais saliente. O Real então se opõe a isso, pois apresenta informações mais específicas (p.ex., detalhes) com informações mais "pés no chão" (p. ex., fotografias como evidência documental ou mapas ou gráficos) ou informações mais práticas (p. ex., consequência prática de ação)¹⁷.

O *layout* da Figura 36 apresenta características divergentes dos outros dois apresentados nas Figuras 34 e 38, que formam a Unidade 1, pois não há texto verbal, logo, não há a seção “Estudo do texto”, como ocorre nos capítulos em que são organizados por texto verbal e visual. O texto de abertura da unidade é visual, representado pela tela “Retrato de casamento”, criada pelo pintor belga Jan van Eyck, em 1434, quadro que retrata o casamento do casal Arnolfini. O ambiente onde acontece a cerimônia e as vestes usadas pelos noivos são representações culturais e históricas. O quadro apresenta aspectos característicos de uma época, enfatizados no *layout* da página pelo texto centralizado na parte superior da imagem, como aparece na Figura 37.

Figura 37: Texto centralizado do capítulo 2 da unidade 1

<i>Às vezes, para podermos nos ver, é necessário olhar o outro, o diferente de nós. Como num jogo de espelhos, ao observar seus valores, sua forma de viver e pensar, não apenas descobrimos quem somos, mas também compreendemos melhor os valores que temos.</i>
--

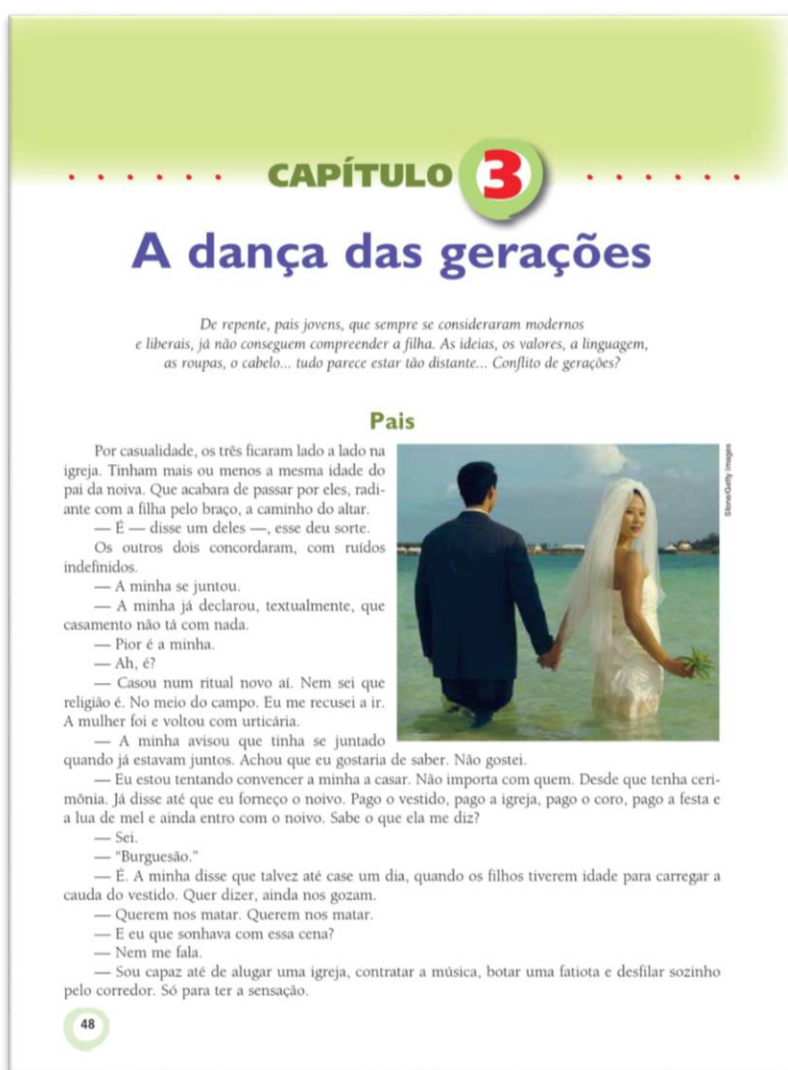
Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 34)

Evidentemente, o texto da Figura 37, por estar exibido na parte superior da página de abertura do capítulo, as informações expressadas por meio dele possuem peso relevante (MARTIN; PAINTER; UNSWORTH, 2013). Principalmente porque cria elementos relacionados ao Campo, para a concretização das Relações a serem estabelecidas entre professores e alunos. O Modo como está organizado, em itálico e centralizado na parte superior da página, pode contribuir para a reflexão sobre valores atuais. É possível afirmar que o texto ora referido se relaciona com a imagem e o tema do capítulo, pois

¹⁷ Tradução nossa para: For something to be ideal means as it is presented as the idealized or generalized essence of the information, hence also as its, ostensibly most salient part. The Real is then opposed to this in that it presents more specific information (e.g. details) more 'down-to-earth' information (e.g. photographs as documentary evidence or maps or charts) or more practical information (e.g. practical consequence direction for action).

pode direcionar o leitor a refletir sobre os valores intrínsecos a uma determinada geração. Cada época possui seu valor de acordo com modos e costumes de cada povo e cultura, dessa forma pode contribuir para a atenuação de certos estereótipos indesejados, formados a partir da incompreensão da cultura do outro. A Figura 38, que representa o último capítulo da unidade 1, tem como tema gerador “A dança das gerações”.

Figura 38: Capítulo 3 da unidade 1



Fonte: Cereja e Magalhães, (2012, p. 48)

Organizada com *layout* do tipo complementar com uso da interpolação na horizontal (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013), a Figura 38 é estruturada com texto visual à direita e texto verbal à esquerda. Como o texto verbal detêm maior espaço na página, a mensagem é mais especificamente expressada por

meio dele (DIAS; VIAN JR, 2017). O texto que aparece na esquerda do *layout* intitula-se “Pais”, de Luís Fernando Veríssimo. Pertence ao gênero crônica em que o autor narra uma situação relativamente comum do dia a dia. A cena se passa em uma igreja durante a celebração de um casamento de pessoas que parecem ser pouco conservadoras, no entanto, tinham o desejo de ver as filhas se casarem na igreja. Do lado direito do *layout* aparece a imagem de um jovem casal, ele com paletó preto dentro d’água de mão dada com ela, que ainda está com o vestido de noiva, véu e com o buquê na mão direita, com certa expressão de quem está prestando atenção a algo que ficou para trás. A imagem dialoga com o título do capítulo que trata da questão da dança das gerações, pois cada geração apresenta costumes específicos.

O capítulo estabelece relação com o tema “Valores” proposto para a unidade. A parte superior do *layout* segue a mesma estrutura esquemática apresentada nos dois capítulos anteriores da unidade: Título em negrito na parte superior e embaixo do título aparece um pequeno texto, centralizado, que pode servir como aquecimento ao tema tratado no capítulo (cf. Figura 39).

Figura 39: Texto centralizado do capítulo 3 da unidade 1

*De repente, pais jovens, que sempre se consideraram modernos
E liberais, já não conseguem compreender a filha. As ideias, os valores, a linguagem,
As roupas, o cabelo... tudo parece estar tão distante... Conflito de gerações?*

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 48)

O texto da Figura 38 encontra-se na página de abertura do capítulo, acima da imagem e do texto “Pais”, dessa forma, ganha maior destaque na página (DIAS; VIAN JR. 2017). Pode ser considerado multimodal em relação aos outros textos da página, pois aparece centralizado, com fonte em itálico. Inicia com informações afirmativas, como reflexão sobre uma rápida mudança de comportamento de uma geração que até então se via como moderna, no entanto, sem perceber se depara com situações na vida, as quais não estava pronto para enfrentar. Por fim, o texto é concluído com uma pergunta, que coloca o leitor frente à dúvida. Nesse caso, o leitor é quem deve decidir, ou seja, tirar suas próprias conclusões a respeito daquilo que lhe é questionado.

A abertura dos capítulos referentes à unidade 1 está organizada de forma diferente. No capítulo 1, o texto visual é circundado pelo verbal que ocupa maior espaço no *layout*. O capítulo 2 é aberto com texto visual, porém, não há a seção “Estudo do texto” como ocorre no anterior. No capítulo 3, o texto verbal ocupa maior espaço e o visual aparece na parte superior, mas ocupando espaço pequeno no *layout*. Segundo Painter, Martin e Unsworth (2013), quando o texto verbal e o texto visual são distribuídos de forma igual no espaço visual tem o mesmo valor semântico. No caso de o texto visual se espalhar pelo *layout* tomando maior proporção em relação ao texto verbal, significa que o primeiro é privilegiado com peso maior no *layout*; da mesma forma, quando o texto verbal toma maior espaço no *layout*, este é privilegiado.

3.2.2. CONFIGURAÇÃO MULTIMODAL DOS CAPÍTULOS DA UNIDADE 2

O tema abordado no capítulo 1 da unidade 2 é “A conquista do amor impossível”. A página de abertura do capítulo está organizada com o mesmo modelo estrutural dos capítulos da unidade 1, como podemos verificar na Figura 40.

Figura 40: Capítulo 1 da unidade 2



Fonte: Cereja e Magalhães, (2012, p. 70)

O *layout* da Figura 40 é do tipo complementar com texto verbal e visual (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). Neste tipo de organização o texto verbal e o visual ocupam espaços distintos, com características e valores próprios. O texto apresentado como verbal é o conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, e ocupa maior parte na página (cf. Figura 41). Já o texto visual é formado por duas ilustrações representando duas meninas, da desenhista Mariangela Haddad, situado na parte inferior no lado direito, circundado pelo texto verbal, dessa forma, apresenta pouca expressividade no *layout*, dada a maneira como é organizado, bem como o espaço que ocupa na página. Na ilustração é retratada uma menina ruiva, gorda, sardenta e de cabelos enrolados

de frente para o leitor, interagindo com uma outra que está de costas para o leitor, esta ao contrário é magra, cabelos lisos e blusa vermelha.

Figura 41: *Layout* do tipo complementar

Texto verbal	Visual	O texto verbal é mais valorizado
--------------	--------	----------------------------------

Fonte: Adaptado de Dias e Vian Jr. (2017, p. 185)

O texto visual estabelece relação com o tema do capítulo, o texto apresentado na abertura e o tema geral da unidade. O texto verbal que aparece centralizado na abertura do capítulo traz possibilidades reflexivas a respeito da temática tratada no capítulo (cf. Figura 42).

Figura 42: Texto centralizado do capítulo 1 da unidade 2

*Quando falamos em amor, sempre pensamos no amor à pessoa amada, ou no amor a pais, irmãos, familiares e amigos. Mas pode o ser humano apaixonar-se com a mesma intensidade por um objeto ou por um hábito?
E o que fazer quando esse sentimento é confrontado com sentimentos como a crueldade e a perversidade?*

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 70)

Como ocorre nos demais textos apresentados no *layout* de todas as páginas dos capítulos do LD analisado, o texto da Figura 42 possui elementos que podem ser caracterizados como multimodais, quais sejam: organizado de forma centralizada, no centro da página, uso de fonte em itálico que, segundo Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 530), serve para salientar determinados elementos ou até mesmo criar efeitos de sentido mais particulares. Esse texto na abertura do capítulo pode fornecer elementos para construir o *Campo* para situar os leitores a respeito das *Relações* discursivas a serem estabelecidas. É construído por duas questões que levam os leitores para o âmbito da reflexão, a qual particularidade se pode empregar o amor. Na verdade, o texto, assim como o título do capítulo, é permeado de contradições, incertezas, dúvidas, enfim, não existe uma interpretação fixa, nesse sentido pode levar o leitor a criar seu próprio significado em torno da proposta do capítulo.

A proposta da temática do capítulo 2 é o “Selo do amor”. O tema do capítulo mantém relação com o que é apresentado na unidade, para tanto, esse

capítulo é organizado estruturalmente com o predomínio do texto visual (cf. Figura 43). Para Almeida (2011), as imagens são textos carregados de sentidos, sendo assim, cumprem a função de comunicar significados semelhantes ao texto verbal. O estudo de imagens deve ter papel relevante em sala de aula de LP, uma vez que o fato de que “percebemos que como recurso pedagógico o texto imagético atrai a atenção do aluno e ressalta a participação deste como indivíduo dentro de um grupo (ALMEIDA, 2011, p. 60).

Figura 43: Capítulo 2 da unidade 2



Fonte: Cereja e Magalhães, (2012, p. 90)

A Figura 43 apresenta a abertura do capítulo 2 da unidade 2. O *layout* é do tipo complementar (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013), com texto verbal na parte superior e visual na inferior. Contudo, o *layout* explora,

predominantemente, o uso de imagens que representam o beijo entre amantes. Nesse caso, quando o leitor foca o olhar nas imagens, percebe a seguinte estrutura: na parte superior à esquerda temos a escultura “Eros e Psiquê”, de Antônio Canova, concluída por Adamo Tadolini em 1824, obra de arte relacionada a temas clássicos da mitologia grega e que representa o beijo. Do lado direito, ainda na parte superior, aparece a escultura “O beijo” (1888-9) de Auguste Rodin, obra mais figurativista em relação à anterior, tanto no que tange à relação homem e mulher, quanto nos aspectos físicos representados nas figuras.

Do lado esquerdo do *layout* na parte inferior aparece a pintura “O beijo” (1892), de Edvard Munch. Nessa obra o leitor se depara com um cenário obscuro e sombrio, não é possível visualizar o rosto dos personagens. Já do lado direito na parte inferior da página está localizada a pintura “O beijo” (1907-8), de Gustav Klimt, que explora o uso de cores mais naturais. Dessa forma, o leitor consegue inferir maior significado à cena representada pelos participantes, é possível, por exemplo, perceber o rosto da mulher com olhar que expressa a sensualidade e o sentimento feminino.

As imagens são todas formadas por obras dos séculos XIX e XX, e é possível afirmar que em todas elas os artistas representam uma cena em comum, o beijo, que talvez seja a forma mais real de expressão do amor. Como pode ser conferido na Figura 44.

Figura 44: Texto centralizado do capítulo 2 da unidade 2

*Podemos expressar amor de diferentes formas: com as mãos, com o olhar,
Com as palavras. Mas talvez nenhuma delas se compare ao beijo.
O beijo da mãe que amamenta, o beijo do filho que vai dormir, o beijo dos amantes
de um amor impossível, o primeiro beijo de um coração louco e apaixonado!*

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 90)

Semelhantemente ao capítulo anterior, o texto da Figura 44, estruturado esquematicamente no *layout* de forma centralizada, apresenta elementos tipográficos multimodais, como a fonte em itálico. É composto de enunciados afirmativos finalizado com uma exclamação. Os enunciados estabelecem relação com o título do capítulo, bem como com o tema geral tratado na unidade,

pois mostram diferentes possibilidades de se expressar o amor, dessa forma, pode ser útil à reflexão e ao comportamento das pessoas diante de questões referentes ao sentimento e respeito para com o outro. O beijo, no entanto, é apresentado como sendo o selo do amor, como maior forma de uma pessoa expressar sentimentos, carinho, desejo, e amor ao outro.

O tema abordado na abertura do capítulo 3 é “O milagre do amor”, que tem como texto de abertura “O amor por entre o verde” de Vinicius de Moraes. No texto o autor narra uma cena do cotidiano, observa de sua janela um casal de adolescentes que frequentemente vêm namorar em cima da ponte, conforme palavras do próprio autor: “Ela é uma menina de uns treze anos”, “ele, um garoto, de no máximo, dezesseis”, “que vem namorar sobre a ponte”. A temática proposta para o capítulo apresenta elementos que estabelecem relações com o tema geral abordado no decorrer da unidade 2, como pode ser conferido na Figura 45.

Figura 45: Capítulo 3 da unidade 2



Fonte: Cereja e Magalhães, (2012, p. 105)

A Figura 45 é organizada esquematicamente, conforme princípios definidos por Painter, Martin e Unsworth (2013), com *layout* do tipo complementar com interpolação horizontal, com texto verbal e visual em espaços distintos. Há predominância no *layout* do texto verbal que aparece à esquerda e na parte superior da página. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), informações que aparecem organizadas do lado esquerdo de um determinado *layout* têm valor diferente da informação fixada no lado direito. A imagem está organizada no lado direito na parte inferior da página circundada pelo texto verbal. Em relação a esse aspecto da organização das imagens e da composição de textos multimodais, como ressalta Holanda (2011), as imagens representam a relação entre as pessoas e as coisas num complexo conjunto de relações que podem existir (HOLANDA, 2011, p. 138).

O texto visual presente na página, embora apresente pouca expressividade, pela forma como está organizado, estabelece relação com o tema abordado no capítulo. É representado por “Cupido e Psiquê” (1798), de François Pascal Simon Girard. Baseado nas representações narrativas propostas por Kress e van Leeuwen (2006) na GDV, o texto visual pode ser enquadrado na representação narrativa de ação transacional, pois há a presença de dois participantes, sendo que um é o ator e o outro, a meta, à qual a ação é direcionada. Aqui o beijo aparece como expressão principal do amor, que acontece de maneira natural, em um ambiente cercado por montanhas verdes.

O texto estruturado esquematicamente no centro da página pode ser trabalhado do ponto de vista da sua multimodalidade, para levar o leitor a inferir significado ao tema que será desenvolvido no decorrer do capítulo, como podemos conferir na Figura 46.

Figura 46: Texto centralizado do capítulo 3 da unidade 2

*Estar numa festa cheia de gente e sentir-se só...
Sair com os amigos para se divertir, mas ter a sensação de que falta
alguma coisa para tudo ficar bem...
O que será isso? Chatice, carência, autopiedade, solidão?
Ou será a falta que nos faz uma pessoa, ainda desconhecida,
perdida na multidão?*

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 105)

Possuidor de elementos multimodais, como é possível perceber pela forma de organização do *layout*, centralizado, fonte em itálico, o texto da Figura 46 também serve como semiose caracterizadora de elementos que podem levar o leitor a inferir múltiplos significados sobre o tema tratado tanto no capítulo como na unidade. Pode, por exemplo, ser explorado como texto de aquecimento para refletir a respeito do que é amor, como é configurado pela sociedade, quais suas implicações positiva ou negativa na juventude, caso não seja compreendido até mesmo como fato inerente à humanidade em geral.

A abertura dos capítulos da unidade 2 está configurada da seguinte forma: os capítulos 1 e 3 estão estruturados da mesma maneira, com texto verbal e visual. Os textos visuais se encontram organizados na parte inferior do *layout* da página, circundados pelo texto verbal que ocupa espaço privilegiado. Dessa

forma, é possível afirmar que o texto verbal, por deter maior espaço na página, sua informação tem peso maior (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). O texto de abertura do capítulo 2 é visual, formado por um painel composto de duas esculturas e duas pinturas. É possível afirmar que a abertura do capítulo 2 privilegia o texto visual, no entanto, embora haja questões referentes ao texto visual, não há a seção “Estudo do texto” e suas subseções “Compreensão e interpretação”; “A linguagem do texto”; “Leitura expressiva do texto”, como ocorre nos capítulos em que há texto verbal.

3.2.3 CONFIGURAÇÃO MULTIMODAL DOS CAPÍTULOS DA UNIDADE 3

O tema abordado no capítulo 1 da unidade 3 é “A primeira vez”. Relacionado com o tema geral da unidade, principalmente, porque aborda questões referentes à juventude, a qual é passível de aprendizagem e constantes mudanças provocadas por fatores sociais, implicados nas relações estabelecidas entre atores participantes dos grupos sociais nos quais estão inseridos, como mostra a Figura 47.

Figura 47: Capítulo 1 da unidade 3



Fonte: Cereja e Magalhães, (2012, p. 126)

O *layout* da Figura 47 é organizado de forma complementar com interpolação horizontal (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). Nesse tipo de organização, texto verbal e visual aparecem em espaços distintos. O texto verbal é predominante e se concentra no espaço esquerdo e superior da página. O texto verbal é exibido na parte superior pelo título do capítulo e pelo texto centralizado à esquerda por parte do texto verbal de abertura do capítulo, para discussão de início, cujo texto é “A primeira passeata de um filho”, de Lourenço Diaféria. O texto narra as preocupações de um pai ao perceber que o filho já não é mais criança, no entanto, o pai se lembra de quando era criança. A narrativa é construída em torno das vozes do pai, do filho, do narrador e as reflexões do pai.

A organização complementar com interpolação horizontal (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013) é ilustrada na Figura 48:

Figura 48: *Layout* do tipo complementar

Texto verbal	Texto visual	O texto verbal é mais valorizado
--------------	--------------	----------------------------------

Fonte: Adaptado de Dias e Vian Jr. (2017, p. 185)

O texto visual é formado por uma ilustração, de Filipe Rocha, em que é apresentada a figura de um pai sentado em uma poltrona verificando o caderno do filho adolescente que aparece em pé, encostado na poltrona nas costas do pai. Pela expressão demonstrada pelo pai, bem como pelos gestos das mãos do filho, é possível afirmar que este está tentando explicar algo ao pai. Como pano de fundo aparece, como cor, o amarelo. Segundo Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), a cor pode estabelecer afiliações com determinados grupos sociais. O amarelo é cor da eternidade e da fé, para os cristãos. Em diversos países, porém, simboliza o desrespeito e a traição, é símbolo do desespero, por sua intensidade, violento e agudo até a estridência, pode estar ligado a ideia de impaciência (PEDROSA, 1982, p. 111). Tais características estão relacionadas à ideia de uma passeata, de juventude, proposta no título do capítulo e pelo texto verbal na abertura da página.

O texto organizado no centro da página apresenta elementos de multimodalidade e pode servir também como questionamentos geradores de possibilidades diversas, para serem trabalhadas no decorrer do capítulo, como pode ser conferido na Figura 49.

Figura 49: Texto centralizado do capítulo 1 da unidade 3

<p><i>“Você não pode ir sozinha porque ainda é muito nova”;</i> <i>“Você não entende porque ainda é criança”;</i> <i>“Você é grande demais para ser mimado desse jeito”.</i> <i>Quantas vezes você já ouviu frases como essas?</i> <i>Para algumas situações, somos jovens; para outras, somos velhos.</i> <i>Afinal, o que somos?</i></p>

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 126)

Por estar estruturado esquematicamente de maneira centralizada na página de abertura do capítulo, e pelo fato de usar fonte diferente das outras que aparecem no capítulo, já é, em si, dispositivo indicador de multimodalidade para o texto da Figura 49. Por estar situado na parte superior do *layout*, é possível afirmar que apresenta mecanismos de valoração a ser considerada dentro do conjunto de informações veiculadas a partir da organização a qual está submetido. O texto pode ser trabalhado como construção do Campo para estabelecer as Relações possíveis entre os participantes que farão uso do LD. O leitor também pode ser levado a refletir sobre questões referentes à vida, pois traz para o debate ponderações que dizem respeito à existência humana, como, por exemplo, quem somos? E qual é o nosso papel na sociedade em que estamos inseridos?

Como tema para o capítulo 2, para ser discutido numa abordagem relacionada à juventude, é proposto pelos autores do LD “Ser sempre jovem”. O capítulo apresenta relações com a temática tratada no percurso da unidade 3 à qual pertence o referido capítulo, como é possível verificar na Figura 50.

Figura 50: Capítulo 2 da unidade 3



Fonte: Cereja e Magalhães, (2012, p. 153)

Diferentemente do capítulo anterior, a Figura 50 apresenta um *layout* organizado, considerando a página como um todo, caracterizador de aspectos multimodais, de forma complementar com interpolação na vertical, (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013) com texto verbal e visual em espaços distintos, o texto verbal aparece na parte superior e o visual, na inferior. A imagem ocupa parte considerável do *layout*, ou seja, é privilegiada em relação ao texto verbal, dessa forma, ela pode ser promotora de significados, haja vista que, segundo Samain (2012), ela é mais que um objeto, pois ela é pensante. Nas palavras do autor: “Sem chegar a ser um sujeito, a imagem é muito mais que um objeto: ela é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento. A imagem é pensante” (SAMAIN, 2012).

A parte imagética do *layout* é formada por dois quadros. Do lado direito aparece o quadro, “Tenacidade” (1994) do pintor chinês Li Zi Jian, que representa a cultura oriental, com a imagem de uma mulher que, pela cor do cabelo e pelos traços expressivos do rosto, aparenta estar com mais de setenta anos de idade, com certa dificuldade para pôr uma linha na agulha. Do lado direito aparece ocupando maior espaço na página, o quadro “Swimming hole” (1945), do pintor estadunidense Norman Rockwell, que representa a cultura ocidental. Ao julgar-se pelo carro utilizado pelo personagem, bem como as roupas penduradas na parede e expressão facial do personagem, podemos afirmar que se trata de um homem com mais de sessenta anos, tomando banho possivelmente num rio na beira de uma estrada, se encontra submerso na água, apenas com a cabeça para fora com expressão de satisfação.

O texto da Figura 51 exibe aspectos de multimodalidade na página de abertura do capítulo, que podem servir para criar significado sobre o tema a ser trabalhado no decorrer do capítulo.

Figura 51: Texto centralizado do capítulo 2 da unidade 3

*Gente mais velha adora reclamar de tudo: que não tem tempo pra nada, que precisa de dinheiro, que está com essa ou aquela doença...
Será que o tempo aos poucos nos tira a emoção e o prazer de viver?
Já que ficar velho é inevitável, como então manter o espírito jovem e cheio de vida?*

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 153)

Dado seu caráter modalizador, o texto da Figura 51 fornece situações que contribuem para a promoção de aprendizagem. As opções de organização no centro da página na função centralizado, com fonte em itálico, são consideradas aspectos formadores de multimodalidade, que podem ser usadas para promover letramento multimodal. O texto também apresenta elementos que contribuem para a formação de leitores críticos, a partir de uma reflexão existencial.

No capítulo 3 é abordado como tema “A permanente descoberta”. A temática proposta para discussão do capítulo estabelece relação com o tema geral apresentado na unidade (cf. Figura 52).

Figura 52: Capítulo 3 da unidade 3



Fonte: Cereja e Magalhães, (2012, p. 170)

A estrutura esquemática do *layout* da Figura 52 é do tipo complementar (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013) com texto visual e verbal em espaços distintos. O texto verbal é formado pelo título do capítulo, texto centralizado e por parte do texto “Ser jovem” de Artur da Távola, e ocupa maior parte da página. A proposta do texto é discutir de forma poética e literária o que é ser jovem. “Ser jovem é não perder o encanto e o susto de qualquer espera”, “ser jovem é beber chuvas”, “ser jovem é permanecer descobrindo”, como revelam trechos do próprio texto. Predominante, por ocupar maior parte no *layout*, o texto “Ser Jovem”, está organizado no lado direito e parte central da página circundando a imagem que ocupa uma pequena parte do *layout*.

Diferentemente dos anteriores, por apresentar um formato em círculo, texto visual está organizado do lado esquerdo e na parte inferior do *layout*. Apresenta a figura de uma adolescente correndo no meio da natureza com um guarda-chuva aberto. Pode ser caracterizado como uma ação não transacional de acordo com as representações narrativas propostas por Kress e van Leeuwen (2006), pois há apenas a presença do participante que assume também o papel de ator da ação. Da maneira como está organizado estruturalmente no *layout* da página de abertura do capítulo, apresenta pouca informação e expressividade, logo, tende a ser abandonado pelo olhar do leitor.

Caracterizador de aspectos multimodais, o texto verbal, localizado na parte superior do texto “Ser jovem”, pode ser usado para fornecer informações relevantes sobre a temática abordada no capítulo, como podemos verificar na Figura 53.

Figura 53: Texto centralizado do capítulo 3 da unidade 3

Ser jovem depende de pele, de idade, de ideias? Ser jovem se constata na certidão de nascimento ou no espírito de cada um? É possível ser jovem na infância e na adolescência? E na velhice? Será que todo jovem é realmente jovem na juventude?

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 170)

O texto da Figura 53, organizado estruturalmente de modo centralizado no *layout*, apresenta elementos caracterizadores de multimodalidade, pois está disposto na função centralizada na parte superior do texto principal do capítulo, fonte em itálico, dessa forma, pode contribuir para criar significado ao leitor a respeito do tema abordado no capítulo. Diferentemente dos anteriores, é formado por cinco questões, as quais requerem reflexão dos participantes sobre o que é ser jovem. Inicia com o questionamento: Ser jovem depende da pele, idade ou mesmo ideias, e finaliza questionando a existência da juventude, ou seja, será que realmente todo jovem sabe ser jovem no decorrer de sua juventude?

A abertura dos capítulos que compõem a unidade 3 apresenta configurações distintas. O capítulo 1 está organizado com texto visual no lado direito na parte inferior do *layout*, circundado pelo texto verbal que ocupa espaço

privilegiado na página. O texto do capítulo 2 é visual, formado por dois quadros e há ênfase ao visual no *layout*. As questões referentes ao texto visual, geralmente, usam o modo imperativo “Observe” para remeter o leitor aos textos visuais. O capítulo 3 está organizado com texto visual à esquerda e na parte inferior da página, circundado pelo texto verbal que ocupa espaço privilegiado.

3.2.4 CONFIGURAÇÃO MULTIMODAL DOS CAPÍTULOS DA UNIDADE 4

Para o capítulo 1 da unidade 4 é indicado como tema pelos autores do LD “Ciranda da indiferença”. O tema proposto para o referido capítulo está relacionado com o tema geral tratado na unidade, como aparece na Figura 54.

Figura 54: Capítulo 1 da unidade 4



Fonte: Cereja e Magalhães, (2012, p. 194)

A Figura 54 é organizada com *layout* do tipo complementar (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013) com interpolação na horizontal, com texto verbal e visual localizados em espaços distintos. O texto verbal, na parte superior do *layout* segue a mesma estrutura em todos os capítulos do LD, sendo, o item lexical “capítulo” e o número do capítulo na cor vermelha dentro de um círculo com a cor da unidade e capítulos, seguido pelo título em negrito com fonte maior, na cor azul em todos os capítulos do LD, seguido de um texto centralizado em itálico, geralmente com afirmações e perguntas sobre o tema abordado no capítulo e, por fim, um texto de abertura com uma imagem relacionada ao tema.

O texto verbal se encontra localizado à esquerda da página e na parte superior, ocupa a maior parte do *layout* com metade do texto “No trânsito, a ciranda das crianças”, de Ignácio de Loyola Brandão. No texto o narrador volta seu olhar para crianças que ele vê em um farol correndo com suas caixinhas entre os carrões, na medida em que o sinal fica vermelho, elas correm e distribuem as tarefas. Nas palavras do próprio autor: “Quando o sinal vermelho acende, elas correm, distribuindo as tarefas”. O texto visual aparece do lado direito, no entanto, na parte inferior e circundado pelo texto verbal. O texto ocupa um espaço muito pequeno no *layout*, representado por uma ilustração com duas crianças correndo, sendo que a que está posicionada à frente corre com uma corda na mão e a outra esboça um movimento na tentativa de segurar a que está com a corda. Como pano de fundo do quadro, aparece a cor verde-escuro, tornando-o descaracterizado, e com pouca visibilidade na página, confirmando o que indica Pedrosa (1982): “o verde escurecido com o preto descaracteriza-se, tornando-se acinzentado” (PEDROSA, 1982, p. 112).

O texto mostrado na Figura 55 na parte superior da página apresenta aspectos de multimodalidade, e pode fornecer elementos caracterizadores de reflexões sobre o tema abordado no capítulo.

Figura 55: Texto centralizado do capítulo 1 da unidade 4

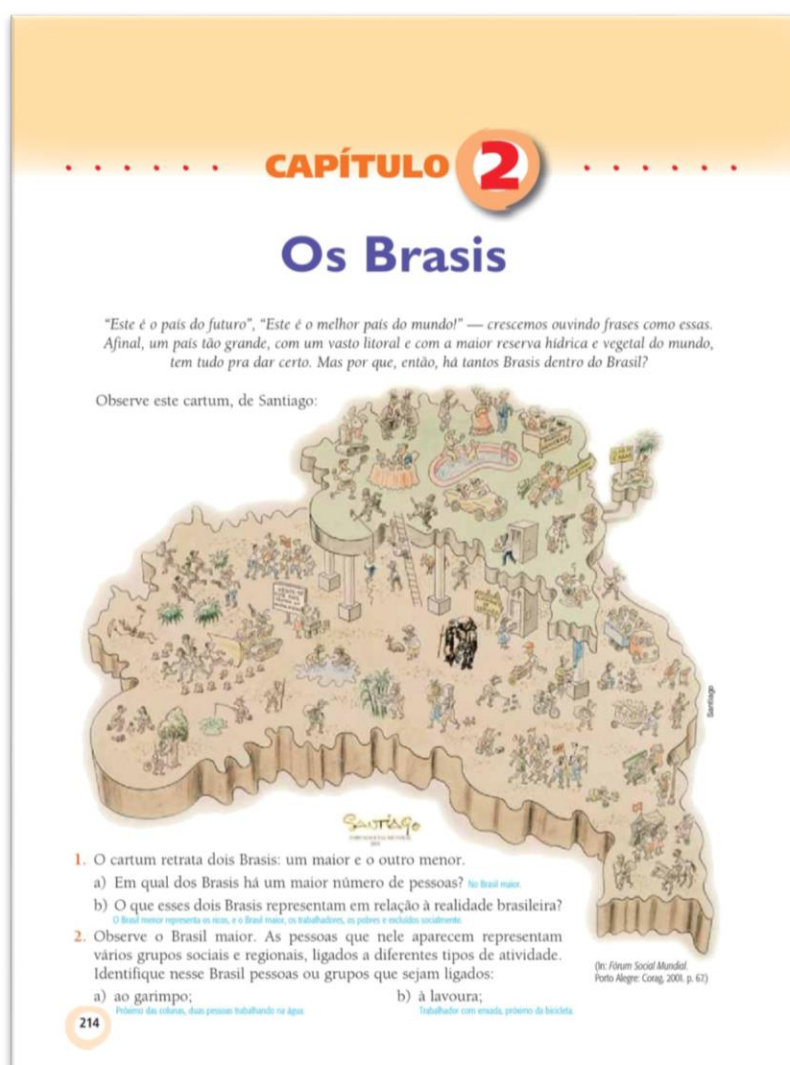
*Em troca de algumas moedas, um menininho joga várias bolinhas para o alto com a destreza de um malabarista. Enquanto isso, uma menina se esmera para limpar o vidro dos carros com uma flanela suja, outro menino vende balas, e outro, limão.
Qual o futuro dessas crianças?*

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 194)

A maneira como se encontra organizado estruturalmente no *layout*, o texto da Figura 55 traz aspectos multimodais relevantes, se considerado o modo como aparece: estruturado na função, centralizado na parte superior do texto de abertura da página, explora o uso da fonte em itálico. Do ponto de vista da GDV de Kress e van Leeuwen (2006), a informação que aparece na parte superior parece ter peso maior na informação. O texto também pode ser explorado, nas salas de aula em que o livro for usado, para abrir a discussão do capítulo, levar os participantes a refletirem sobre o papel da criança na sociedade atual, que parece desrespeitar os direitos da criança e do adolescente, uma vez que não tem garantido os seus direitos.

Para discussão do capítulo 2 é abordado como tema “Os Brasis” (cf. Figura 56), relacionado à temática trabalhada na unidade. Como proposto pelos autores do LD e, o capítulo dois de todas as unidades, é explorada como texto para abertura do capítulo uma imagem. No entanto, como ocorrido nos capítulos anteriores, aqui é proposto ao leitor observar a imagem em vez de ler, nesse caso, pode situar o leitor fora do mundo da história para aprender com o que acontece dentro dela (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013), e como indicam os autores do LD no MP. Esse aspecto vai ao encontro do que indica Samain (2012) de que “a imagem é capaz de ideias – capaz de suscitar ideias –, da mesma forma como sabemos reconhecer esse potencial à frase escrita ou à frase musical” (SAMAIN, 2012).

Figura 56: Capítulo 2 da unidade 4



Fonte: Cereja e Magalhães, (2012, p. 214)

A estrutura esquemática da Figura 56 é do tipo complementar, de acordo com o que preceituam Painter, Martin e Unsworth (2013), com interpolação na vertical e com texto verbal e visual ocupando espaço distintos no *layout* da página de abertura do capítulo. Apresenta configuração distinta dos capítulos anteriores, uma vez que o texto visual está organizado no centro da página e ocupa maior parte no *layout*. Conforme apontam Kress e van Leeuwen (2006), “para que algo seja apresentado como Centro significa que ele é apresentado como o núcleo da informação a qual todos os outros elementos são, em certo sentido, subservientes¹⁸” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 196).

¹⁸ Tradução nossa para: For something to be presented as Centre means that it is presented as the nucleus of the information to which all the other elements are in some sense subservient.

O texto verbal se encontra na parte superior e inferior do *layout*. O texto verbal na parte inferior é formado por questões que levam o aluno a refletir sobre o texto visual. Dessa forma, o *layout* é organizado com características distintas dos anteriores que são organizados com texto visual predominante no espaço da página. Já a imagem que ocupa maior espaço e se encontra no centro, é representada pelo cartum de Santiago, o qual divide o Brasil em dois, por isso surge a expressão que dá nome ao título do capítulo: “Os Brasis”. O cartum mostra dois Brasis, um maior onde se encontra a maioria da população, formada de trabalhadores que produzem riquezas para o Brasil menor, formado por banqueiros e grandes industriais. Segundo Samain (2012), a imagem é um fenômeno que participa de um sistema de pensamento e, como participante do processo de pensamento, ela apresenta ideias que precisam ser levadas em conta por professores de Português, principalmente, porque estes podem criar condições para promover multiletramentos nas salas de aula de língua materna. A imagem é passível de leitura como qualquer outro texto escrito, como apontado por Quéau (1993, pp 96-97).

A imagem, tornada meio de escrita ubíqua, não deve nunca mais ser vista como natural, distraidamente vista, mas deve ser a partir de agora atenciosamente lida, analisada, comparada ao seu contexto, como aprendemos a fazê-lo no campo da informação escrita.

Outro aspecto relevante no *layout* para promoção de multimodalidade é o texto organizado na parte superior do *layout*. Caso seja trabalhado adequadamente, do ponto de vista multimodal, pode ser útil para promover letramento multimodal, como apresentado na Figura 57.

Figura 57: Texto centralizado do capítulo 2 da unidade 4

“Este é o país do futuro”, “Este é o melhor país do mundo!” – crescemos ouvindo frase como essas.

Afinal, um país tão grande, com um vasto litoral e com a maior reserva hídrica e vegetal do mundo tem tudo pra dar certo. Mas por que, então, há tantos Brasis dentro do Brasil?

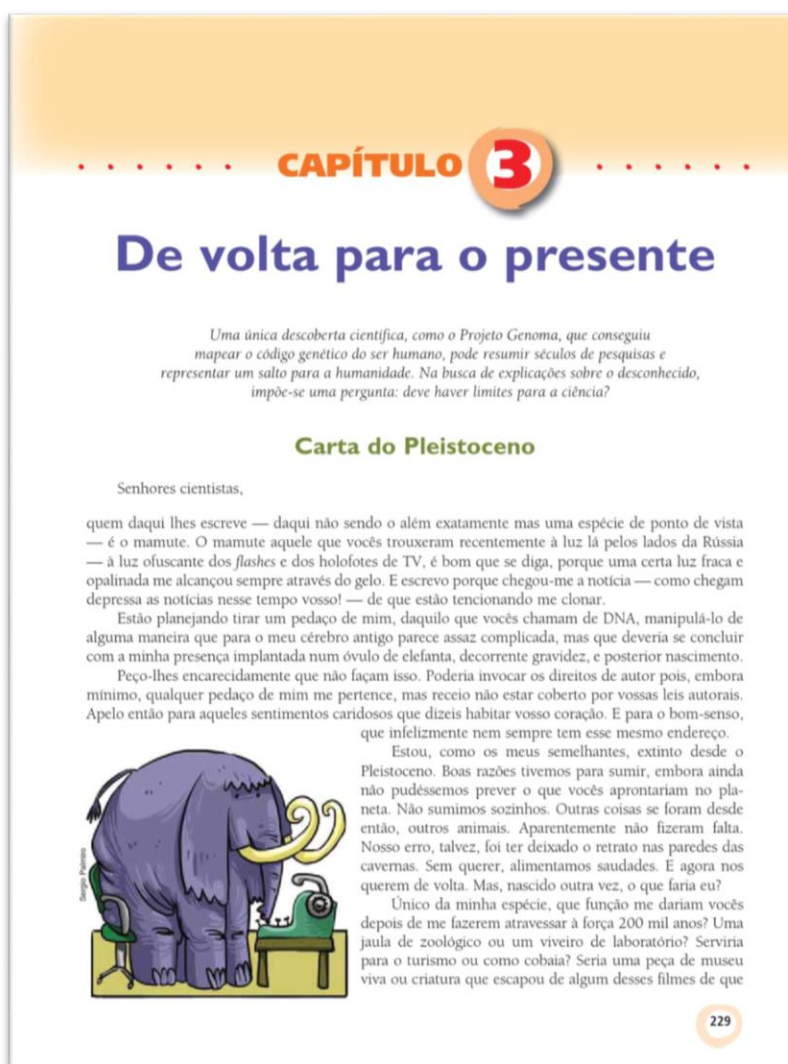
Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 194)

A partir do modo como é construído o texto da Figura 57, na página de abertura do referido capítulo, é possível afirmar que ele apresenta aspectos multimodais importantes como, por exemplo, organizado na função centralizada,

explora a fonte itálico e está localizado na parte superior do texto principal de abertura do capítulo. Outros aspectos relevantes que devem ser levados em conta são as assertivas e a questão final, que induz o leitor à reflexão sobre a situação atual do país, principalmente, sobre questões referentes à enorme desigualdade que tem marcado o Brasil por longo tempo de história.

Da mesma forma que ocorreu no *layout* das figuras anteriores, a Figura 58 está organizada estruturalmente com *layout* do tipo complementar, de acordo com o que preceituam Painter, Martin e Unsworth (2013) com interpolação horizontal em que o texto verbal e o visual ocupam espaços distintos.

Figura 58: Capítulo 3 da unidade 4



Fonte: Cereja e Magalhães, (2012, p. 229)

Como título para abordar a temática da unidade 4, os autores do LD apresentam no capítulo 3 “De volta para o presente”. É possível afirmar que o título ora apresentado estabelece relação com a abordagem geral da unidade. Tomando a Figura 58 como um todo, podemos perceber que texto verbal ocupa espaço privilegiado na página de abertura do capítulo, pois esse é quase todo formado por ele. O texto principal de abertura para o referente capítulo é “Carta do pleistoceno”, de Marina Colasanti. É uma carta de solicitação em que o narrador faz um apelo aos cientistas para não o clonar, pois ele sozinho não teria função após ter sido extinto há cerca de 200 mil anos, conforme o próprio texto: “único da minha espécie, que função me dariam vocês depois de me fazerem atravessar à força 200 mil anos?”.

O texto verbal se encontra no lado direito da página e na parte superior circundando o visual que se encontra disposto do lado esquerdo e na parte inferior do *layout*. O texto visual é uma pequena ilustração de um pleistoceno sentado em uma cadeira de frente para uma máquina de escrever que, de certa forma, estabelece relação com o texto principal de abertura do capítulo, uma vez que na imagem o pleistoceno imita o narrador do texto escrevendo a carta aos cientistas. Da forma como a imagem se encontra organizada no *layout* da página de abertura do capítulo, é possível afirmar que ela pode ser facilmente abandonada pelo leitor, uma vez que “as imagens tendem a ser abandonadas tão logo o texto verbal seja abordado” (ALMEIDA, 2011, p. 56).

O texto da Figura 59 apresenta elementos com características multimodais que podem fornecer informações relevantes ao leitor sobre o tema tratado no capítulo.

Figura 59: Texto centralizado do capítulo 3 da unidade 4

Uma única descoberta científica, como o projeto Genoma, que conseguiu mapear o código genético do ser humano, pode resumir séculos de pesquisas e representar um salto para a humanidade. Na busca de explicações sobre o desconhecido, impõe-se uma pergunta: deve haver limites para a ciência?

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p. 229)

Formado a partir de elementos caracterizadores de multimodalidade, como uso da função centralizada, na parte superior do *layout*, uso de itálico, o

texto apresentado na Figura 59 pode contribuir, caso seja adequadamente trabalhado do ponto de vista de seus aspectos multimodais, para situar o leitor no campo das discussões propostas para o capítulo. As assertivas e a pergunta também fornecem possibilidades para levar o leitor a refletir sobre o papel que a ciência deve assumir frente ao contexto atual, o qual, às vezes, tem colocado limites para ela a respeito de certos avanços em determinadas áreas do conhecimento, principalmente, em questões relacionadas ao ser humano e, quando se trata de casos polêmicos, envolvendo grupos religiosos, o entrave ainda se torna mais emblemático.

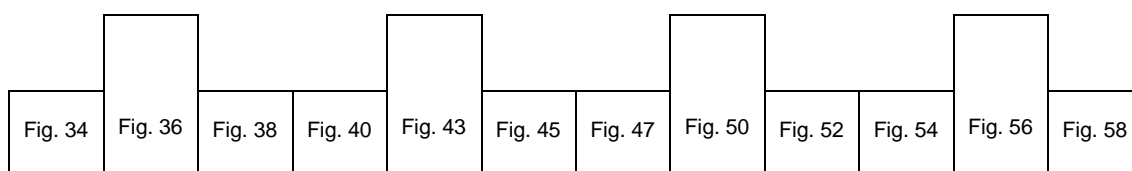
A abertura dos capítulos que compõem a unidade 4 se encontra organizada de forma distinta. No capítulo 1, o texto visual aparece na parte inferior no lado direito do *layout* circundado pelo texto verbal que ocupa espaço privilegiado. O capítulo 2 é composto com texto visual centralizado e ocupa espaço privilegiado na página. No capítulo 3, o texto visual se encontra na parte inferior e no lado esquerdo do *layout* circundado pelo texto verbal que ocupa maior parte na página, por esse motivo, a mensagem é mais especificamente expressada por meio dele (DIAS; VIAN JR, 2017).

3.2.5 SÍNTESE DA CONFIGURAÇÃO MULTIMODAL DOS CAPÍTULOS

Após a apresentação dos aspectos da análise dos capítulos que integram as quatro unidades do LD sob análise, tecemos algumas ponderações sobre as discussões levantadas das análises dos dados da pesquisa. Apresentamos considerações a respeito da forma como se encontram organizados estruturalmente os capítulos do LD, sob o ponto de vista dos aspectos multimodais.

Em relação à integração intermodal na abertura dos 12 capítulos que compõem o LD, é possível afirmar que se encontram estruturados esquematicamente da seguinte forma: todos são organizados com *layout* do tipo complementar entre texto verbal e texto visual (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). Sendo oito com interpolação na horizontal e quatro na vertical, como mostra a Figura 60.

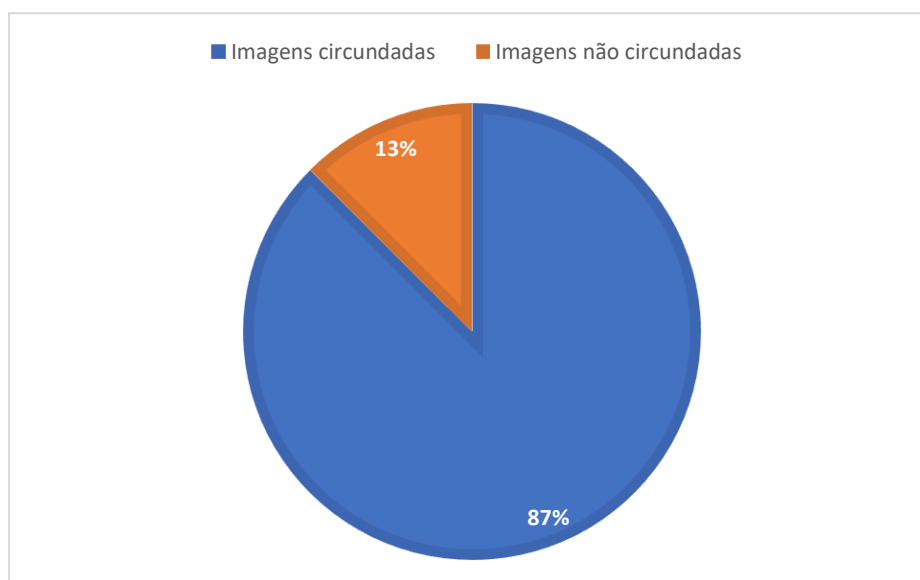
Figura 60: *Layouts* com interpolação na horizontal e na vertical



Fonte: Elaborado pelo autor

Os oito quadrados (Figuras 34, 38, 40, 45, 47, 52, 54 e 58 neste capítulo) na Figura 60 representam os capítulos organizados com *layout* do tipo complementar com interpolação na horizontal. Os retângulos (Figuras 36, 43, 50 e 56 deste capítulo), por sua vez, representam os capítulos com organização do tipo complementar com interpolação na vertical (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). No caso da linha vertical o *layout* é organizado com uma ou mais imagens, sendo que isso ocorre em todas as unidades sempre no capítulo dois. Na linha horizontal a organização do *layout* é constituída com texto verbal e um visual, de acordo com o tema tratado no capítulo e, nesse caso, muda apenas a distribuição do texto verbal e visual nos espaços do *layout* de cada página de abertura do respectivo capítulo. Contudo, a maioria dos textos visuais referentes à linha horizontal aparecem circundados pelo texto verbal (cf. Gráfico 1).

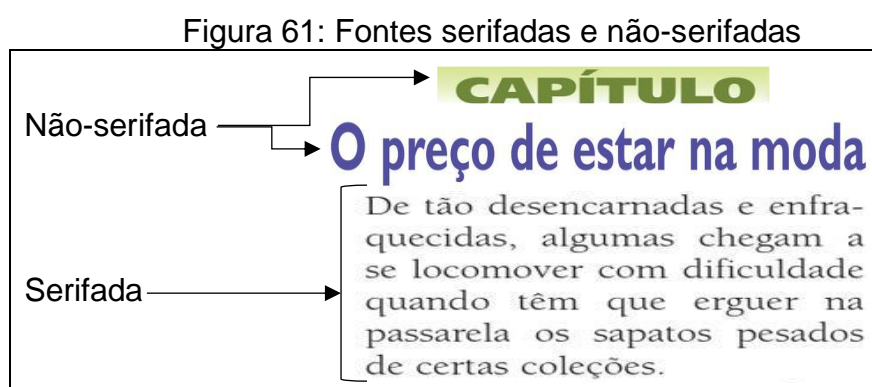
Gráfico 1: Textos visuais circundados pelo texto verbal



Fonte: Elaborado pelo autor com base no *corpus*

O Gráfico 1 apresenta a forma como se encontram organizados estruturalmente os textos visuais referentes à linha horizontal da Figura 60. A partir do percentual apresentado nele é possível afirmar que a maioria dos textos visuais estão organizados no *layout* da página de abertura dos capítulos do LD, de forma circundada pelo verbal, assim, pode contribuir pouco para a formação de leitura imagética, uma vez que parece que ela apresenta um papel secundário, inexpressivo no *layout*. Segundo Almeida (2011), o professor precisa compreender o papel das imagens enquanto texto carregado de estrutura sintática própria e repleto de conteúdo ideológico.

Outro aspecto relevante que aparece no *layout* das páginas de abertura dos capítulos e pode contribuir para a promoção de significado multimodal é a escolha e organização dos elementos tipográficos. A abertura de todos os capítulos do LD é construída com o mesmo tipo de fonte. Na parte superior do *layout* aparece o capítulo, escrito sempre com o uso de fonte em caixa alta com peso *bold* (conhecido como negrito), seguido do número do respectivo capítulo dentro de um círculo na cor vermelha, por isso, o torna mais visível ao leitor. “O atributo peso define as espessuras das hastes, afetando a sua tonalidade na mancha gráfica de um *layout*” (FINIZOLA, 2010, p. 51). Tanto o tema quanto o título dos textos verbais de abertura dos capítulos são todos padronizados com a mesma fonte e cor. A cor do tema é sempre azul e a do título dos textos verbais verde, com peso regular não-serifadas. Enquanto que os textos verbais que integram a abertura dos capítulos são compostos com o uso de letras serifadas (cf. Figura 61).



Fonte: Adaptado de Cereja e Magalhães, (2012, p. 12)

Na Figura 61 é possível observar três tipos de fontes, (1) a fonte do capítulo que se encontra alinhada de forma centralizada em caixa alta (2) a do título que indica o tema de abertura dos capítulos, com alinhamento centralizado e espaçamento entre letras normal. Ao espaçar o entre letras de uma palavra o *designer* cria um campo mais arejado e aberto (LUPTON, 2018, p. 100). Ambas são construídas com letras não-serifadas, bastante comum na maioria de fontes utilizadas na composição de títulos. O peso *bold* é outra característica utilizada nos títulos, “[...] para criação de ênfase por meio do contraste” (LIMA-LOPES, 2015, p. 116), (3) enquanto que nos textos verbais é dado preferência à fonte com letras serifadas. Segundo Lima-Lopes (2015), as fontes serifadas são de leitura mais fácil, haja vista que seus adornos servem como facilitadores da leitura. A Figura 62 apresenta a organização tipográfica dos *layouts* nas páginas de abertura dos capítulos do LD.

Figura 62: Organização tipográfica dos *layouts*



Fonte: Adaptado de Cereja e Magalhães, (2012, p. 170)

De forma geral, os *layouts* de abertura dos capítulos se encontram organizados tipograficamente na mesma sequência. Capítulo e título temático com alinhamento centralizado, seguido de um pequeno texto em itálico alinhado de maneira centralizada, título do texto verbal centralizado e texto verbal com alinhamento justificado. Segundo Lupton (2018), escolher o alinhamento do texto se configura um ato tipográfico fundamental, pois, cada modo de alinhamento carrega qualidades formais, associações culturais e riscos estéticos únicos. A

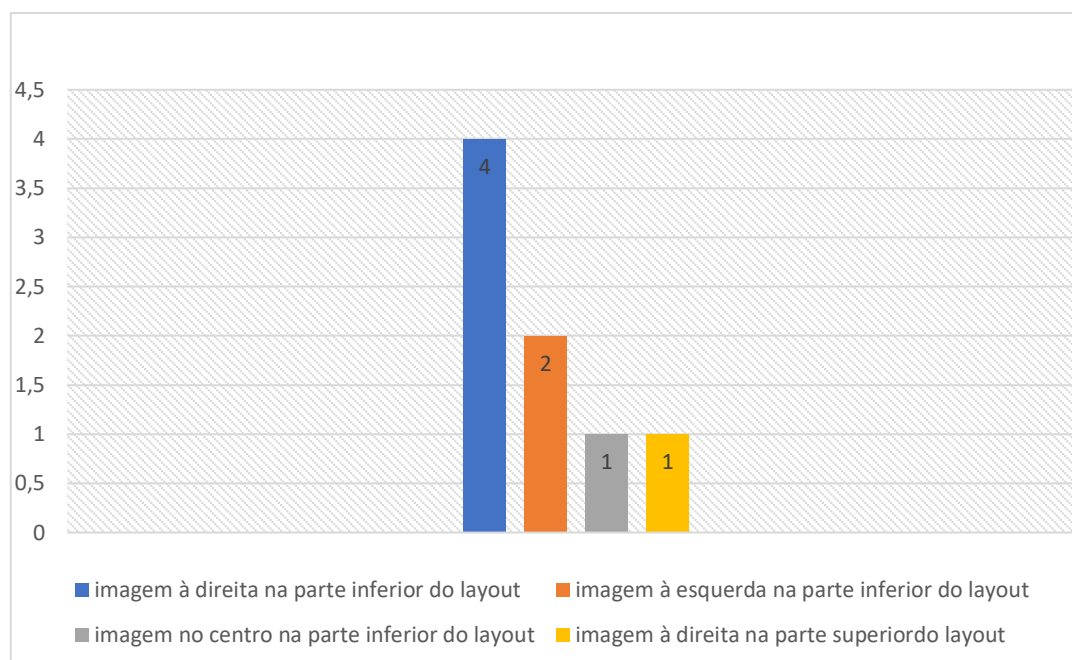
combinação de diferentes tipos de alinhamentos pode contribuir com a produção de *layouts* dinâmicos e surpreendentes (LUPTON, 2018, p. 112).

Na unidade 1, as Figuras 34 e 38 apresentam formas distintas de distribuição dos textos verbais e visuais. Cada capítulo apresenta uma especificidade na organização do texto visual no *layout*. No entanto, o texto verbal ocupa espaço privilegiado. As Figuras 40 e 45, que compõem a unidade 2 do LD, exibem o mesmo formato de organização das imagens, com o texto visual ofuscado pelo verbal que aparece de forma privilegiada no *layout* da página. As Figuras 47 e 52 da unidade 3 apresentam textos visuais de maneira distinta no *layout*, sendo que, na Figura 52, o texto visual aparece dentro de um círculo, mas com pouca expressividade em relação ao texto verbal que, ocupa maior espaço na página. Nas Figuras 54 e 58 referentes à unidade 4, os textos visuais também ocupam pouco espaço na página que é caracterizada pela presença de texto verbal.

Os textos visuais das Figuras 34 e 56 estão organizados no centro do *layout* da página, no entanto, o texto visual da Figura 34 aparece circundado pelo texto verbal que ocupa espaço privilegiado, enquanto que o texto visual da Figura 56 se espalha pela página ocupando espaço privilegiado no *layout*. Como sinalizam Kress e van Leeuwen (2006), quando algo aparece no centro significa que é o núcleo da informação, contudo, o que se percebe é que a partir da configuração apresentada nas Figuras 34 e 56, não basta uma semiose aparecer no centro para ser compreendida como o núcleo da informação, é preciso levar em conta fatores como, por exemplo, o espaço ocupado por cada semiose e a forma como ela é organizada no *layout*, pois tais aspectos podem alterar significativamente a sua importância na página.

Tendo em vista as características de abertura de cada capítulo, no tocante à exploração e organização dos textos visuais, é possível afirmar que, embora eles estabeleçam relação com os textos verbais, apresentam pouca expressividade para promoção de leitura imagética, a julgar pela forma como estão localizadas dentro do *layout* (cf. Gráfico 2).

Gráfico 2: Organização das imagens no *layout*



Fonte: Elaborado pelo autor com base no *corpus*

O Gráfico 2 apresenta a forma de organização das imagens na página de abertura de cada capítulo do LD analisado. As barras verticais representam a quantidade e a localização das imagens no *layout* da página. A barra azul mostra que quatro imagens estão organizadas à direita na parte inferior do *layout*. A barra laranja indica que duas imagens são organizadas à esquerda na parte inferior do *layout*. A barra cinza aponta que uma imagem está organizada no centro na parte inferior do *layout*. E a barra amarela indica que uma imagem está organizada à direita na parte superior do *layout*. Sendo que todas as imagens ocupam menor espaço na página, isso significa que, como apontado por Dias e Vian Jr. (2017), a mensagem é, nesse caso, mais especificamente expressada por meio do texto verbal.

No MP, os autores do LD apontam que a leitura, embora seja formalmente organizada nas atividades propostas na seção *Estudo do texto*, é explorada em toda obra. Seja ela voltada para o trabalho de conceitos gramaticais, semântico-discursivos ou na produção de textos, para os autores os princípios que norteiam as atividades de leitura na obra é a diversidade textual, como é possível ser constatado no MP apontado por Cereja e Magalhães (2012, p. 6):

Um dos princípios norteadores do trabalho de leitura é a *diversidade textual*, compreendendo-se como *unidade significativa*, faça ele uso de linguagem, verbal, de linguagem não verbal ou transversal. Dessa forma, os textos trabalhados são aqueles que circulam socialmente: o ficcional, o poético, o jornalístico, o autobiográfico, o publicitário, a entrevista, o de divulgação científica, o cartum, a charge, o quadrinho, a pintura, a fotografia, o cinema, etc.

No entanto, nas Figuras 36, 43, 50 e 56 é enfatizado o uso do imperativo “Observe” que aparece na segunda pessoa do singular (você). Segundo Cunha e Cintra (2001), a palavra *imperativo*, embora, esteja ligada, pela origem, ao latim *imperare* que significa comandar, nem sempre é para ordem ou comando, que nos servimos desse modo. Quando se emprega o *imperativo*, em geral, tem-se o intuito de exortar o nosso interlocutor para o cumprimento de uma ação indicada pelo verbo. “É, pois, mais o modo da exortação, do conselho, do convite, do que propriamente do comando, da ordem” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 477). Nesse sentido, é possível afirmar que a leitura proposta pelos autores do LD é mais direcionada para o texto verbal, pois, na abertura dos capítulos que são construídos com texto visual, o leitor é exortado pelos autores sempre com o uso do imperativo “Observe” a imagem, as esculturas e pinturas, os quadros e o cartum, em vez de “ler”.

Dessa forma, o leitor é situado para fora do mundo da história e, com isso, não aprende com ela (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). Além disso, não aparece a seção “Estudo dos textos” e suas subseções “Compreensão e interpretação”, “Linguagem dos textos”, como aparece nos capítulos em que são abertos com predomínio do texto verbal. Verifica-se, nesse caso, que parece que os autores do LD analisado não caracterizam as imagens como componente semiótico passível de leitura, como qualquer texto, para que o professor e o aluno possam compreendê-las além de mero aporte ilustrativo, como proposto por Almeida (2011, p. 60):

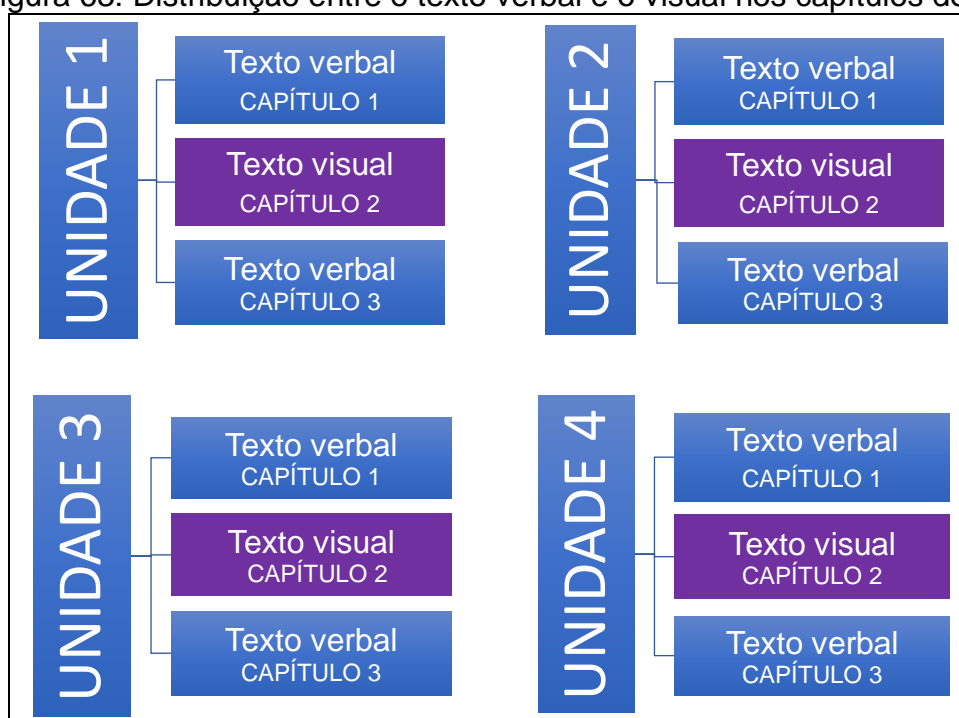
Acreditamos que o professor de [LP]¹⁹ necessita de uma compreensão acerca do papel das imagens *enquanto textos* (e

¹⁹ O uso dos colchetes indica que foi adaptado do original que consta como LE.

não aportes ilustrativos) dotados de uma estrutura sintática própria e de conteúdo ideológico, pensante pelas proposições contidas nas três dimensões de análise propostas, o que promove o letramento visual adequado.

Uma imagem também pode ser um texto com estrutura própria, carregado de sentido que, se compreendida como um conjunto de semioses, capaz de produzir significado, principalmente, no contexto escolar, torna-se um dispositivo a mais na promoção de ensino-aprendizagem nas aulas de LP. A Figura 63 apresenta a forma como está configurada a abertura dos capítulos de cada unidade do LD, em relação à relevância entre o texto verbal e o visual.

Figura 63: Distribuição entre o texto verbal e o visual nos capítulos do LD



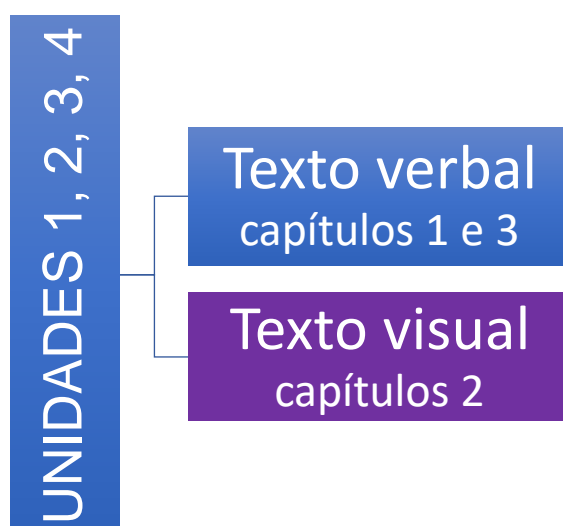
Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do que mostra a Figura 63 é possível afirmar que os capítulos se encontram estruturados esquematicamente de maneira semelhante em todas as unidades. O texto verbal detém espaço privilegiado na abertura dos capítulos de todas as unidades e isso ocorre na mesma sequência, sempre nos capítulos um e capítulos três. E o visual é predominante na abertura dos capítulos dois de todas as unidades do LD. De acordo com o que sinalizam Dias e Vian Jr. (2017),

o valor no processo interpretativo de uma semiose depende do espaço que ela detém na página impressa.

Na Figura 63 é apresentada a forma como se encontra organizado o LD em unidades e capítulos. Nela é possível perceber-se que o LD é dividido em quatro unidades, cada unidade apresenta três capítulos cuja abertura é estruturada com texto verbal e texto visual. Em quatro dos doze capítulos analisados, o predomínio recai no texto visual, uma vez que ele se espalha sobre o *layout* da página, ocupando maior espaço, isso acontece nas quatro unidades, sempre no capítulo dois, como aparece na Figura 63 representado pela cor roxa. Já na Figura 64 é apresentada a síntese geral da forma como estão organizados os capítulos do LD analisado nesta pesquisa.

Figura 64: Síntese da distribuição entre texto verbal e texto visual nos capítulos do LD



Fonte: Elaborado pelo autor

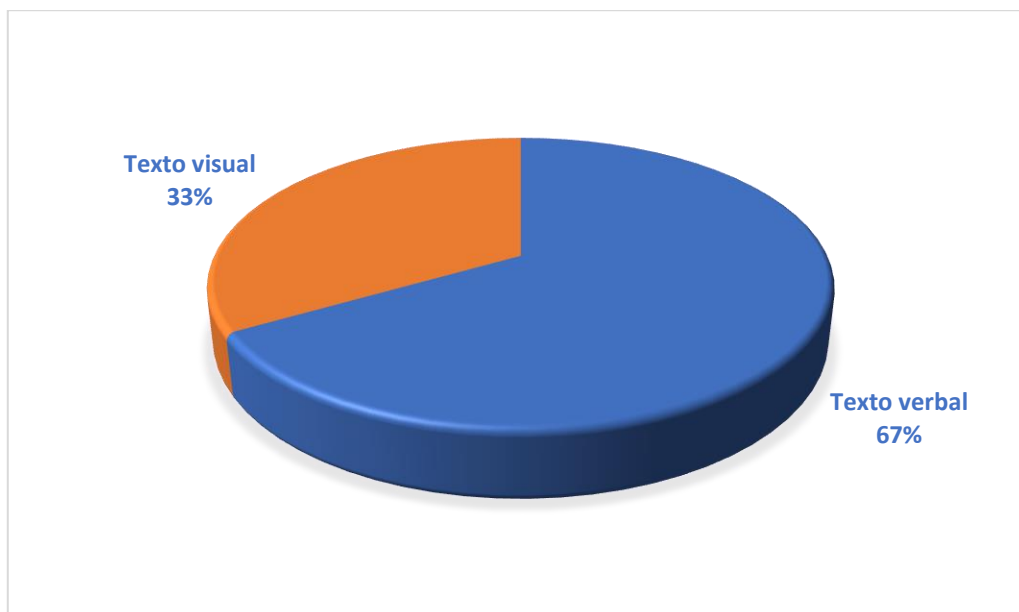
Do ponto de vista da relevância da semiose que ocupa maior espaço na página, como apontado por Dias e Vian Jr. (2017), fica evidente que o texto verbal na abertura dos capítulos do LD, por deter mais espaço na página, apresenta maior relevância em relação ao visual. O texto escrito aparece como meio predominante no processo de leitura na abertura dos capítulos do LD analisado. No entanto, é importante ressaltar que os alunos precisam perceber

as ideologias, valores e informações transmitidos pelos recursos não verbais presentes nos textos para poder agir criticamente sobre eles (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 24). Nesse sentido, a escola não pode afastar-se de leitura que envolva diversas semioses para a promoção de ensino-aprendizagem, como apontado por Cani e Coscarelli (2016, pp. 17-18):

A pluralidade de recursos semióticos presente nos textos representa uma exigência de leitura que não pode ser afastada da escola, sendo importante a promoção de situações de ensino-aprendizagem que incorporem e discutam infográficos, sites, blogs, vídeos quadrinhos, charges, cartuns, propagandas, dentre outros. Se nos deparamos insistentemente com a circulação de textos multimodais na sociedade, é preciso refletir sobre a leitura desses textos pelo viés de sua composição e do discurso que se forma em sua criação e circulação.

Para tanto, como é possível verificar no Gráfico 3, o texto verbal representa um percentual considerável do espaço ocupado na abertura dos capítulos do LD, em relação aos visuais.

Gráfico 3: Porcentagem do texto verbal e do visual no *layout*



Fonte: Elaborado pelo autor com base no *corpus*

O Gráfico 3 indica o percentual referente ao texto verbal e ao visual na abertura dos capítulos do LD. Refere-se à quantidade de capítulos do LD analisado nesta pesquisa. Nele é possível constatar que o texto verbal detém um percentual bastante considerável em relação ao espaço ocupado pelos textos visuais. É evidente que o trabalho de leitura com o texto escrito deve ser considerado parte inerente no processo de ensino-aprendizagem, contudo, de acordo com Cani e Coscarelli (2016), o ensino e a aprendizagem precisam ser repensados em virtude da presença de novos alunos usuários de tecnologias que, logo, requerem novos professores.

Partindo-se do princípio de que o LD analisado nesta pesquisa é voltado para alunos de uma faixa etária marcada pelo advento da crescente presença de novas mídias digitais, as quais têm conectado o aluno às múltiplas linguagens, a escola encontra-se entre alguns desafios de saber lidar com as “diversas linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais” ((CANI; COSCARELLI, 2016). Assim, é possível perceber a partir do percentual apresentado pelo Gráfico 3, que a abertura dos capítulos do LD se encontra estruturada de maneira a priorizar mais o aspecto verbal e, dessa forma, pode vir a refletir na promoção do letramento multimodal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi motivada por inquietações e questionamentos a respeito dos aspectos multimodais na abertura de unidades e capítulos do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) do nono ano, *Português Linguagens*, aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014. Mais especificamente sobre a integração intermodal entre o texto verbal e o visual proposta por Painter, Martin e Unsworth (2013).

Como objetivo geral, buscamos descrever e analisar a maneira como se configuram as ocorrências de integração intermodal entre texto verbal e visual na abertura de unidades e capítulos do Livro Didático (LD) *Português Linguagens*, do nono ano do Ensino Fundamental (EF), aprovado pelo PNLD de 2014, com o objetivo de caracterizar e descrever como os aspectos de multimodalidade podem ser trabalhados como fonte para o ensino-aprendizagem do letramento visual-multimodal dos alunos. Os questionamentos desencadeados das inquietações, as quais apontaram para a realização da presente pesquisa foram o ponto de partida para as três perguntas que nortearam este trabalho.

A primeira pergunta teve como objetivo investigar **como se caracteriza a relação entre o modo verbal e o modo visual na abertura das unidades e dos capítulos do LD?**

A caracterização no que diz respeito à relação entre texto verbal e visual na abertura das unidades e dos capítulos do LD analisado ocorre de forma complementar, em que texto verbal e visual ocupam espaços distintos no *layout* (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). Na abertura das quatro unidades do LD, o texto visual ocupa espaço privilegiado no *layout* da página. Segundo Dias e Vian Jr. (2017), quando uma semiose ocupa espaço privilegiado no *layout* de uma página significa que ela é expressamente mais valorizada em relação às outras que ocupam espaço menor.

Dos 12 capítulos do LD analisado nesta pesquisa, quatro são estruturados com texto de abertura predominantemente imagético, em que o leitor é instruído a assumir o papel de observador, e não de leitor propriamente dito. Segundo Painter, Martin e Unsworth (2013), muitos livros ilustrados para leitores jovens, de fato, usam apenas a opção *observar* ao longo da história, dessa forma, situa o leitor fora do mundo da história para aprender com o que realmente acontece dentro dela. Oito capítulos são organizados com o *layout* da página de abertura com texto verbal e um visual, no entanto, em 87% deles o visual aparece sempre circundado pelo texto verbal. Da maneira como aparecem organizados pelos editores do LD, os textos visuais nesses capítulos são pouco representativos, pois podem distanciar o leitor do texto visual e focar apenas no texto verbal, uma vez que os textos visuais aparecem sempre ocupando um espaço muito reduzido no *layout*, sempre relacionado ao texto escrito como complementaridade, não como informação nova.

A segunda pergunta de pesquisa teve por foco **como o significado multimodal é construído na abertura das unidades e dos capítulos do LD analisado.**

Tendo em vista o conceito apontado por Kress e van Leeuwen (2001) a respeito da multimodalidade, é possível afirmar que a multimodalidade na abertura das unidades e dos capítulos do LD pode ser explorada, principalmente, levando-se em conta as suas multisssemioses. Ao estabelecer relação com a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, Kress e van Leeuwen (2001) apontam quatro estratos de recursos multimodais para formação de significado em qualquer cultura, em qualquer sinal e de qualquer modo, quais sejam: **Discurso**, que são os conhecimentos socialmente construídos de algum aspecto da realidade; **Design**, diz respeito às relações entre conteúdo e expressão; **Produção**, como a organização da expressão à articulação material e real do evento semiótico; **Distribuição** como a expressão que precisa ser estratificada ainda mais com a relação de dependência estabelecida na produção de um produto.

Sendo assim, os textos na abertura das unidades e dos capítulos do LD analisado podem e devem ser explorados, até mesmo porque “um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como complementaridade, redundância, discordância etc.” (RIBEIRO, 2016, p. 115). Nesse caso, a multimodalidade pode ainda ser explorada baseada no seu aspecto discursivo apresentado pelo tema de cada unidade e capítulo, pelo *design*, ou seja, como é construído cada *layout*, pelo meio de produção, para se saber como se encontra articulado o material na página e pela distribuição, para sabermos como se encontra distribuído dentro do *layout* os mecanismos semióticos pertencentes a cada página de abertura dos capítulos do LD.

A terceira pergunta, por fim, focou em **como podem ser construídos os significados nos textos analisados a partir das três variáveis de Registro de Campo, Relações e Modo**.

As três variáveis do contexto de situação segundo Halliday (1989), *Campo, Relações e Modo*, possibilitam a caracterização e a natureza do tipo de texto e podem ser usadas também para descrever qualquer tipo de texto. Para Eggins (2004), quando define essas três variáveis, Halliday afirma que todas as coisas podem acontecer em uma dada situação e em um determinado momento de uso da linguagem. Embora cada variável tenha significado próprio, são interdependentes e funcionam de forma articulada na criação de significados para qualquer texto.

Nesse sentido, é possível afirmar que as três variáveis podem ser apontadas pelos professores para que sejam construídos significados pelos alunos por meio da exploração do que está contido na abertura das unidades e dos capítulos do LD. A partir do *Campo* que é construído pela temática abordada em cada unidade e cada capítulo para situar os leitores a respeito do que será tratado no decorrer da unidade e do capítulo a ser estudado. Da mesma forma, também, a partir das *Relações* formadas pela distância social estabelecida no processo de produção entre autores e editores do LD, e pelos usuários que são professores e alunos no processo de construção para a promoção de ensino-

aprendizagem. E podem, ainda, ser exploradas a partir do *Modo* que é construído por meio dos textos verbais e não verbais e pela forma como é organizado o *layout* de cada unidade e capítulo do LD.

Baseado nas perguntas que orientaram esta pesquisa, após termos percorrido a teoria que embasou este trabalho, o processo teórico-metodológico e a discussão e análise dos dados, podemos afirmar que a abertura das unidades e dos capítulos do LD utilizado como *corpus* para esta pesquisa apresentam uma quantidade significativa de recursos multimodais. Tais recursos são caracterizados com *layout* do tipo complementar em relação à integração intermodal entre o texto verbal e o visual (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013) que pode ser explorada sob o ponto de vista de suas multissemioses, a partir das variáveis de Registro de *Campo*, *Relações* e *Modo* para construção de significados à promoção dos multiletramentos dos alunos.

No entanto, é importante ressaltar que o presente estudo teve algumas limitações como, por exemplo:

- Em função do tempo disponível optamos por fazer a análise de um livro de uma coleção.
- Focamos na análise, apenas, da abertura de unidades e de capítulos do LD.

Contudo, a análise dos dados realizada revela que a abertura das unidades e dos capítulos do LD apresenta recursos multimodais que podem ser explorados por professores de LP para a promoção dos multiletramentos apontado em Rojo (2012). Nosso argumento central, portanto, é que o LD aqui analisado é uma poderosa fonte de elementos com aspectos multimodais que podem ser utilizados em sala de aula e que possuem um vasto potencial para o letramento multimodal.

Esperamos que o estudo aqui desenvolvido contribua com os professores de línguas, principalmente, de língua materna. Para Ribeiro (2016) é na aula de português que se pode fazer reflexão informada, especializada e criativa sobre

leitura. Leitura nesta pesquisa é compreendida como uma competência que excede os signos verbais, pois acreditamos que em torno de um texto imagético existem elementos semióticos passíveis de diferentes leituras.

Frente aos resultados obtidos, esperamos também que este trabalho contribua para o desenvolvimento de novas pesquisas, não somente a respeito da integração intermodal na abertura das unidades e dos capítulos de um LD, mas em torno do estudo dos aspectos multimodais, em outros ambientes educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D.B. Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. In: ARAÚJO, A. D. (Org). *Linguagem em foco*. Revista do programa de pós-graduação em linguística aplicada da UECE. Volume 3, nº 5, 2011, pp. 43-63.

ARAÚJO, A.D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. In: ARAÚJO, A.D. (Org). *Linguagem em foco*. Revista do programa de pós-graduação em linguística aplicada da UECE. Volume 3, nº 5, 2011, pp. 13-23.

AZEVEDO, A.M.T. de; TAVEIRA, V. de R. Gramática sistêmico-funcional: a metafunção textual. In: AZEREDO, A.M.T. de; LIMA, C.H.P; PIMENTA, S.M. de O. (Orgs). *Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. 1 ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, pp. 56-61.

BAGNO, M. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (Orgs). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, pp. 25-69.

BEAUD, M. *A arte da tese: como elaborar trabalhos de pós-graduação, mestrado e doutorado*. Tradução de Glória de Carvalho Lins. 1. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BEZERRA, M.A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A.P.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 35-47.

BRASIL. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2014. apresentação ensino fundamental: anos finais. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15868-pnld2014-apresentacao&Itemid=30192>. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)*. terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, R.C.L; PIMENTA, S.M. de O. A gramática do design visual. In: AZEREDO, A.M.T. de; LIMA, C.H.P; PIMENTA, S.M. de O. (Orgs). *Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. 1 ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, pp. 87-116.

CANI, J.B.; COSCARELLI, C.V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D.F.; COSCORELLI, C.V.; CANI, J.B. (Orgs). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp. 15-47.

CARDOSO, S.H.B. *Discurso e ensino*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CATTO, N.R. Letramento multimodal: participação em gêneros discursivos multimodais em livros didáticos de língua inglesa. *Pesquisa em discurso pedagógico*, 2013. 2.

CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. *Português linguagens*, 9º ano. Língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CRESWELL, J.W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, C; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

DIAS, R.; VIAN JR., O. Análise de discurso multimodal sistêmico-funcional de livros didáticos de inglês do ensino médio da educação pública. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 20/3, dez. 2017, pp. 176-212.

DIONISIO, A.P. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONISIO, A.P.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 75-88.

_____. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: BRITO, K.S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A.M. (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, pp. 131-144.

ECO, U. *Como se faz uma tese*. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2016. 26 ed.

EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London & New York: Continuum, 1994.

_____. *An introduction to systemic functional linguistics*. London & New York: Continuum, 2004.

ESTEVES, R.E. *O design brasileiro de tipos digitais: a configuração de um campo profissional*. São Paulo: Blucher, 2010.

FINIZOLA, F. *Tipografia vernacular urbana: uma análise dos letreiramentos populares*. São Paulo: Blucher, 2010.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução. Sandra Netz. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FNDE. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 19 de março de 17.

FNDELEGIS. *DECRETO-LEI Nº 1.006, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1938*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEL&num_ato=00001006&seq_ato=000&vlr_ano=1938&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 19 de março de 17.

_____. *DECRETO-LEI Nº 8.460, DE 26 DE DEZEMBRO DE 1945*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEL&num_ato=00008460&seq_ato=000&vlr_ano=1945&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 19 de março de 17.

_____. *DECRETO Nº 77.107, DE 4 DE FEVEREIRO DE 1976*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00077107&seq_ato=000&vlr_ano=1976&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 19 de março de 17.

_____. *DECRETO Nº 91.542, DE 19 DE AGOSTO DE 1985*. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00091542&seq_ato=000&vlr_ano=1985&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 19 de março de 17.

FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GOUVEIA, C.A.M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. *Matraga*: Rio de Janeiro, v. 16, n 24, jan./jun. 2009, pp. 13-47.

GUALBERTO, C.L. *Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual*. 2016. 179 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

HALLIDAY, M.A.K; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. New York: Oxford University Press, 1989.

_____. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994

_____.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 2004.

HEMAIS, B.J.W. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: Integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, B.J.W (Org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: Desafios reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015, pp. 19-34.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. Oxford: Polity Press, 1988.

HOLANDA, M.E.F. A multimodalidade: a imagem como composição em interchange intro. In: ARAÚJO, A. D. (Org). *Linguagem em foco. Revista do programa de pós-graduação em linguística aplicada da UECE*. Volume 3 – Nº 5 – 2011, pp. 129-144.

IKEDA, S.N.; VIAN JR., O. A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional. In: LEFFA, V. J. (Org). *Pesquisa em linguística aplicada: Temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006, pp. 31-69.

KRESS, G. Multimodality: challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, v.34, p. 337-340, 2000.

_____. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Edward Arnold, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal the modes and media of contemporary communication discourse*. London: Edward Arnold, 2001.

_____. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual communication*. 1(3), 343-368, 2002.

_____. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 1996.

_____. *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd edition. New York: Routledge, 2006.

LIMA, C.H.P.; MONTA, S.M. de O. Gramática do design visual: análise de uma matéria sobre o trabalho publicada em revista de grande circulação. In: AZEREDO, A.M.T. de; LIMA, C.H.P; PIMENTA, S.M. de O. (Orgs). *Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. 1 ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, pp. 192-202.

LIMA-LOPES, R.E. de. Explorando o significado tipográfico em gêneros escritos: potencialidades e regularidades. In: LIMA-LOPES, R.E. de.; FISCHER, C.R.; GAZOTTI-VALLIM, M.A. (Orgs). *Perspectivas em línguas para fins específicos: festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, pp. 103-139.

LUPTON, E. *Pensar com tipos*. Tradução de André Stolarski. Barcelona, Espanha: Editorial Gustavo Gili, SL, 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. *Metodologia científica*. 5. ed. 3 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MONTEIRO, L.M.T. Multimodalidade na sala de aula de língua inglesa e aquisição lexical. In: HEMAIS, B.J.W. (Org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: Desafios reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015, pp. 171-190.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V.M. O conceito de estrutura potencial do gênero de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 12-28.

NASCIMENTO, R.G.; BEZERRA, F.A.S.; HEBERLE, V.M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & ensino*, Pelotas, v. 14, n.2, jul/dez. 2011, pp. 529-552.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: University Press, 1992.

OLIVEIRA, T.L.M. de.; DIAS, R. Multimodalidade ontem e hoje nas homepages do yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. In: KERSCH, D.F.; COSCORELLI, C.V.; CANI, J.B. (Orgs). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp. 79-108.

PAINTER, C.; MARTIN, J.R.; UNSWORTH, L. *Reading visual narratives: Image analyses of children's picture books*. Sheffield & Bristol, CT: Equinox, 2013.

PAIVA, F.A. Gramática do design visual: aplicação nas atividades de leitura de imagens em livro didático de português. In: AZEREDO, A.M.T. de; LIMA, C.H. P.; PIMENTA, S.M. de O. (Orgs). *Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. 1 ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, pp. 203-214.

PEDROSA, I. *Da cor à cor inexistente*. Léo Christiano Editorial Ltda, edição especial: 1982

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J.L. (Org). *Introdução à linguística*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 11-24.

PIMENTA, S.M. de O; SANTANA, C. *Multimodalidade: análise multimodal de peças publicitárias da revista veja*. In. AZEREDO, A.M.T. de; LIMA, C.H.P.; PIMENTA, S.M. de O. (Orgs). *Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. 1 ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, pp. 261-278.

QUÉUA, P. O tempo do virtual. In: PARENTE, A. (Org). *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. Tradução de Rogério Luz *et al.* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993, pp. 91-99.

RIBEIRO, A.E. *Textos multimodais: leitura e produção*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R.H.R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (Orgs). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, pp. 69-100.

_____. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.H.R; MOURA, E. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, pp. 11-31.

SAMAIN, E. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, E. *Como pensam as imagens*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012, pp. 21-36.

SÃO PAULO (SP). *Secretaria Municipal de Educação*. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME / COPED, 2017.

SILVA, R.C. da. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. In: HEMAIS, B.J.W. (Org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: Desafios reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015, pp. 35-62.

SOUZA, K.R.; KERBAUY, M.T.M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 61, jan./abr. 2017, pp. 21-44.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. London & New York: Routledge, 2005.

_____. Typographic meaning. *Visual Communication*, 4, 137-143, 2005.

VELOSO, F.O.D. Pesquisa em multimodalidade: por uma abordagem sociossemiótica. In: GONÇALVES, A.V.; SILVA, W.R.; GÓIS, M.L. de S. (Orgs). *Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2014, pp. 155-180.

VIAN JR., O.; LIMA-LOPES, R.E. de. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 29-45.

VIAN JR. A análise textual pela perspectiva sistêmico-funcional de Halliday. In: CAVALCANTE, M.M.; BRITO, M.A.P.; CUSTÓDIO FILHO, V. (Orgs). *Anais do encontro Internacional Texto e Cultura*, em CD. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

_____. Linguística sistêmico-funcional. In: GONÇALVES, A.V.; GÓIS, M.L. de S. (Orgs). *Ciências da linguagem: o fazer científico*. Campinas: Mercado de Letras, 2014, pp. 423-444.

VIEIRA, J. Multimodalidade e eventos de letramento. In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à Multimodalidade*. Contribuições da gramática sistêmico-funcional análise de discurso crítica semiótica social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015, pp. 43-72.